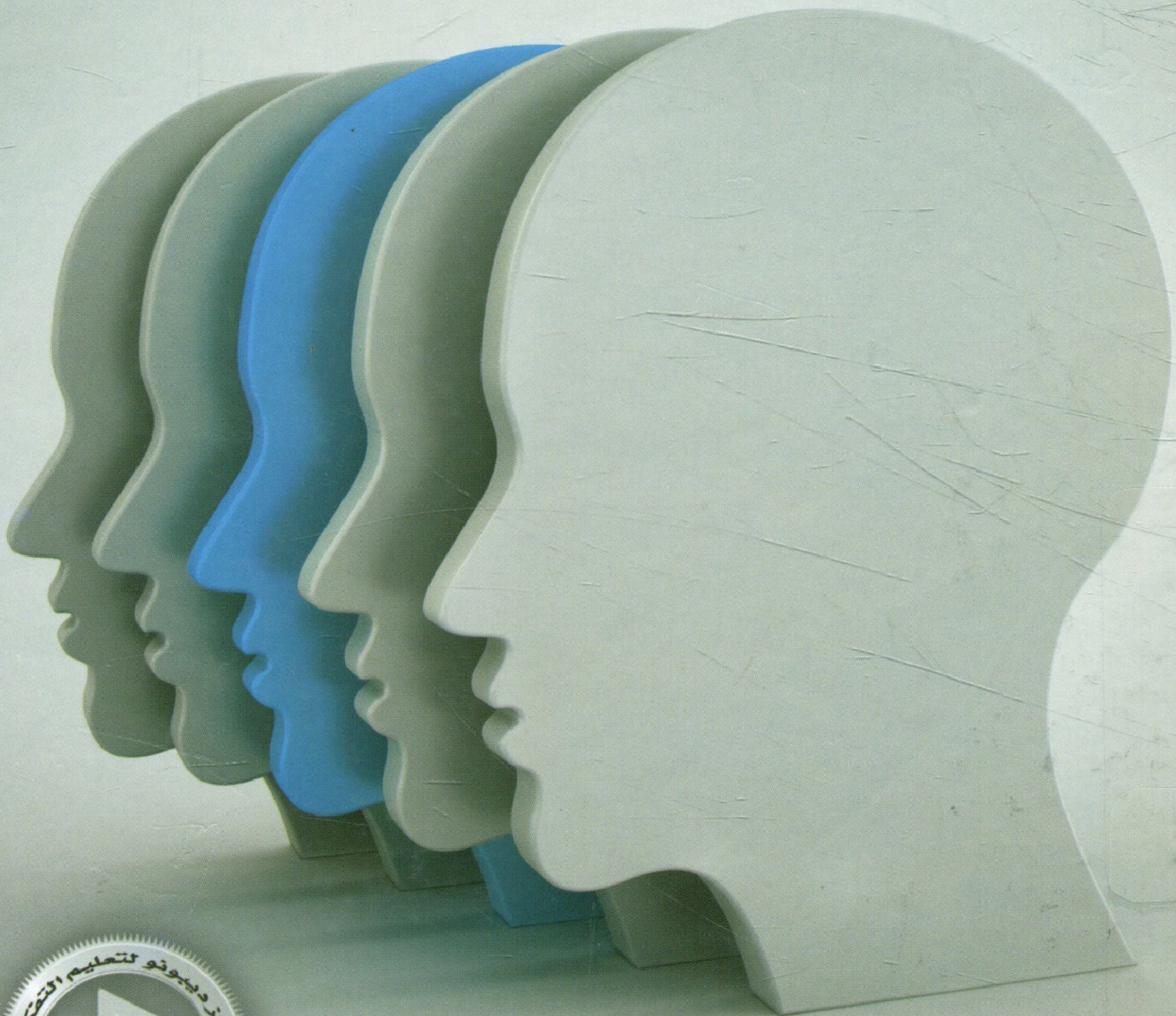
الدافعية العقلية

رؤية جديدة

الدكتور
قيس محمد علي

وليد سالم حموك







مركز ديبونو لتعليم التفكير

تفكيرنا... مستقبلنا



مركز ديبونو لتعليم التفكير

تفكيرنا... مستقبلنا

الدافعية العقلية...

رؤية جديدة

رقم التصنيف: 153.1534

المؤلف ومن هو في حكمه: د. قيس محمد علي، وليد سالم حموك

عنوان الكتاب: الدافعية العقلية... رؤية جديدة

رقم الإيـــداع: (2004/7/2463)

الترقيم الدولي: ISBN: 978-9957-90-043-4

الموضوع الرئيسي: التفكير/ الذكاء/ علم النفس

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الطبعة الأولى

2014م

مركز ديبونو لتعليم التفكير

عضو اتحاد الناشرين الأردنيين

عضو اتحاد الناشرين العرب

يطلب هذا الكتاب مباشرة من مركز ديبونو لتعليم التفكير

عمان- شارع الملكة رانيا- مجمع العيد التجاري - مبنى 320- ط4

هاتف: 962-6-5337003 / 962-6-5337029

فاكس: 962-6-5337007

ص. ب: 831 الجبيهة 11941 المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail: info@debono.edu.jo

www.debono.edu.jo





/debonotrainingcenter


@debono_ official

الدافعية العقلية ...
رؤية جديدة

تأليف

د. قيس محمد علي
أستاذ علم النفس التربوي المساعد

وليد سالم حموك
مدرس علم النفس التربوي المساعد

الناشر

مركز ديبونو لتعليم التفكير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ
(١٩٠) الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ
وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ (١٩١) ﴾

صدق الله العظيم

(سورة آل عمران: 190-191)

الإهداء

إلى العراق... وأبنائه العلماء

إلى كل المربين، معلمين ومدرسين

إلى كل طلبة العلم

نهدي هذا الجهد المتواضع

المحتويات

ثبت الجداول

ثبت الأشكال

ثبت الملاحق

المقدمة

لقد اخذ موضوع الدافعية حيزاً كبيراً من وقت وجهد الباحثين لاسيما وأنها مرتبطة بكل أنواع النشاط الإنساني الواعي وغير الواعي، ومن خلال اطلاعهما على الأدبيات ذات العلاقة وجدا أن الباحثين في الجامعات العالمية قد أولوا اهتماما كبيرا لهذا الموضوع منطلقين من مسلمات أساسية نابعة من وظائف الدافعية. وقد لفت نظر الباحثين الكتابات الحديثة التي عدت الدافعية العقلية على إنها نزعة لها جذور فطرية ذات علاقة بغريزة حب الاستطلاع والاكتشاف التي تظهر بشكل جلي في سلوك الإنسان، و تتبع الباحثان الجهود العلمية العالمية وما أسفرت عنه من إيجاد العلاقة الموضوعية التفاعلية بين الدافعية العقلية بوصفها دافعية داخلية وبين التفكير الناقد الذي يعد أرقى أنواع التفكير.

ووجد الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير لاسيما التفكير الناقد ومهاراته وطرق تنميته عبر عدد من الدراسات والبحوث والكتب العربية، أن التركيز الأوفر من البحث كان من نصيب الجانب المعرفي للتفكير وتنمية مهاراته مقابل العناية المتواضعة للجانب الانفعالي للتفكير المتمثل بالخصائص

الشخصية، وللدافعية التي تمثل الرغبة للانخراط في التفكير وتطبيق مهاراته حينما يستدعي الموقف تطبيق هذه المهارات سواء في نطاق الجامعة أو خارجها في ميادين العمل. وكان ديوي (Dewey) قد وجه الأنظار لهذا الخلل في تناول التفكير، وضرورة تنميته بشكل متكامل بإبعاده المعرفية والانفعالية، إذ يقول: "عندما يحدد المدرس اهتماماته بمسائل اكتساب المهارات والجوانب المعرفية في التفكير، ويتغاضى عن العمليات الكامنة لتكوين العادات العقلية الدائمة لدى الطلبة فضلا عن اهتماماتهم ورغباتهم والتي تمثل العامل الأهم في المستقبل.

وقد أثبتت البحوث التأثير الايجابي للذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والتحصيل لدى الطلبة، وقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وبين مستوى التحصيل، وبالتالي فإنه يمكن أن يستعمل الذكاء الانفعالي بوصفه مؤشراً للتنبؤ بالنجاح في الدراسة.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

يحتوي هذا الفصل على:

- أولا: أهمية الدافعية.
- ثانيا: أهداف البحث.
- ثالثا: حدود البحث.
- رابعا: تحديد المصطلحات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولا: أهمية الدافعية

تعد الدافعية شرطا أساسيا يتوقف عليه تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التعلم المتعددة، سواء في تحصيل المعلومات والمعارف (الجانب المعرفي)، أو تكوين الاتجاهات والقيم (الجانب الوجداني)، أو في تكوين المهارات المختلفة التي تخضع لعوامل التدريب والممارسة (الجانب الحركي). (شواشرة، 2007، ص4).

وينظر التربويين إلى الدافعية على أنها هدف تربوي ينشده أي نظام تعليمي، فاستثارة دافعية الطلبة وتوجيهها وتوليد اهتمامات معينة لديهم تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية ووجدانية وحركية تتعدى النطاق التعليمي فضلا عن أنها وسيلة تستعمل في إنجاز الأهداف التعليمية، (شبيب، 1998، ص164).

ولكي تقوم الجامعة بأداء مهماتها الأساسية تجاه طلبتها كان لابد من العناية بدافعية الطلبة ونموهم المعرفي من خلال العملية التعليمية، لأن الجامعة تمثل ركناً مهماً من مؤسسات المجتمع تقوم عليها سياسة تنفيذ الخطط التنموية بأشكالها

المختلفة، لذلك فقد أولت الجامعات الناحية المعرفية من حياة الطالب عناية كبيرة، إذ سعت إلى تلبية تطلعات الطلبة وأهدافهم وتهيئة مناخات دراسية ونفسية تثير في الطلبة روح التحدي بما يدفعهم إلى البحث والتقصي. (عدس ومحي الدين، 1983، ص184).

وقد وجد الباحثان من خلال اطلاعهما على الدراسات السابقة التي تناولت التفكير لاسيما التفكير الناقد ومهاراته وطرق تنميته عبر عدد من الدراسات والبحوث والكتب العربية، أن التركيز الأوفر من البحث كان من نصيب الجانب المعرفي للتفكير وتنمية مهاراته مقابل العناية المتواضعة للجانب الانفعالي للتفكير المتمثل بالخصائص الشخصية، وللدافعية التي تمثل الرغبة للانخراط في التفكير وتطبيق مهاراته حينما يستدعي الموقف تطبيق هذه المهارات سواء في نطاق الجامعة أو خارجها في ميادين العمل. وكان ديوي (Dewey) قد وجه الأنظار لهذا الخلل في تناول التفكير، وضرورة تنميته بشكل متكامل بأبعاده المعرفية والانفعالية، إذ يقول: "عندما يحدد المدرس اهتماماته بمسائل اكتساب المهارات والجوانب المعرفية في التفكير، ويتغاضى عن العمليات الكامنة لتكوين العادات العقلية الدائمة لدى الطلبة فضلا عن اهتماماتهم ورغباتهم والتي تمثل العامل الأهم في المستقبل" (Dewey, 1933, p.58).

كما إن من أهم نتائج مؤتمر (مشروع دلفاي 1990) (Delphi Project 1990) الذي جمع عدد من العلماء لغرض تحديد تعريف موحد للتفكير الناقد، تأكيده أن التفكير الناقد يتكون من بعدين رئيسيين ومتكاملين هما مهارات التفكير الناقد critical thinking skills والنزعة للتفكير الناقد critical thinking dispositions، ويذكر تشمان واندرايد (Tishman & Andrade, 2005) أنه خلال فترة من الزمن كان ينظر إلى التفكير الناقد على أنه يقتصر على المهارات والقابليات المعرفية للتفكير الناقد فقط، في حين لم يكن من المؤكد استعمال الأفراد لتلك المهارات عندما يحتاجونها (Tishman & Andrade, 2005, p.1). ويشير فايشون ونورين

وجيانكارلو (Facione & Noreen & Giancarlo, 1995) : أنه أصبح هنالك إجماع على أن تطوير المنهج الشامل للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ينبغي أن يتضمن الدافعية العقلية أو ما يسمى بالنزعة للتفكير الناقد. (Facione & Giancarlo, 1995, p.3)

ورغم أن معظم الانجازات العلمية التي تحققت تعتمد بدرجة كبيرة على التفكير المنطقي والرياضي، فإن هنالك حاجة للتفكير الذي يدعو إلى ضبط الوجدانات، فالتفكير الصحيح يهيئ الإنسان للوجدان المناسب إذ إن الوجدان في حالات كثيرة قد يكون مضللا وخاطئا إذا كان بمعزل عن التفكير، كما أن تجنب إصدار الأحكام الارتجالية وإعطاء العناية لجميع النقاط التي تتصل بالموقف ودراسة جميع الجوانب بتأن قبل الشروع في اتخاذ القرار، يستوجب القدرة على التفكير الصحيح. (إبراهيم، 2007، ص53)

وإن القدرة على السيطرة على الانفعالات هي أساس الإرادة وأساس الشخصية الناجحة، وإدارة العواطف هي تحد، وحاجة ملحة في الوقت نفسه، فهناك أشخاص يتمتعون بمستوى ذكاء مرتفع، ولكن لا يستطيعون تسيير حياتهم العاطفية بشكل جيد، فقد يفشل الشخص اللامع من حيث الذكاء في حياته نتيجة عدم سيطرته على انفعالاته ودوافعه الجامحة. (خوالدة، 2004، ص44)

وهنا برزت الحاجة للتصدي لهذا الموضوع، وهي محاولة علمية متواضعة للبحث في الدافعية العقلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي إذ يشكل كل منهما بعدا مهما وعاملا مؤثرا في نجاح الفرد وأن التعرف على دافعية الطلبة للتفكير واستخدام مهاراته يزود المهتمين بميدان البحث العلمي وخاصة في مجال التفكير بمكامن الضعف لدى الطلبة المتمثلة بمدى رغبة الطلبة في الانخراط والمشاركة المعرفية في العملية التعليمية، ويمكن القائمين من السعي إلى البحث عن الحلول ووضع المعالجات المناسبة لها إذ لطالما كان الاهتمام بالجانب الانفعالي في التفكير وبخاصة التفكير الناقد نادرا في الدراسات العربية والمحلية، في حين إن معظم النظم التعليمية في العالم تعمل على تكامل الجانب المعرفي والانفعالي للدفع باتجاه التفكير الجيد والسلوك الذكي الذي

يكون المجتمع في أمس الحاجة له في خضم الأحداث المحيطة و ما يمر العالم به من ظروف قاهرة تحتم على الباحثين الاهتمام بأفراده وخاصة طلبة الجامعات منهم لأنهم أمل الأمة ومستقبلها، فكان لزاماً على الباحثين المتخصصين محاولة فهم هؤلاء الطلبة قدر الإمكان و بكل ما يعنيه الفهم من فكر واتجاه وواقع وتقييم لهذا الواقع الذي يمر به المجتمع على وجه العموم وطلبة الجامعة على وجه الخصوص.

البدايات

إن الدافعية والانفعال مجالان هامان من مجالات علم النفس التي حظيت بعناية كبيرة من علماء النفس، فأجروا حولهما كثيرا من البحوث، ووضعوا فيهما كثيرا من النظريات. فدوافع وانفعالات الفرد تؤثر في نواحي سلوكه جميعها وإدراكه الحسي كذلك، وتعلمه، وتفكيره، وخياله، وإبداعه، وتذكره ونسيانه، وأدائه لأعماله، وتؤثر الدوافع والانفعالات أيضاً في سلوك الفرد الاجتماعي وعلاقاته الاجتماعية، مثل حبه للناس أو كرهه لهم، ميله إلى الاجتماع بهم أو تجنبهم والابتعاد عنهم، تعاونه معهم أو تنافسه، تسامحه معهم أو عدوانه تجاههم، وقد تتعارض دوافع الفرد وتتصارع، فيؤدي ذلك به إلى القلق والاضطراب النفسي. وقد يدرك الإنسان الدوافع التي تجعله يتصرف في عدد من المواقف على نحو ما، غير أنه كثيرا ما تؤثر في سلوك الإنسان دوافعه اللاشعورية التي لا يكون على وعي بها، لذلك كانت معرفة الدوافع التي تؤثر في سلوك الإنسان في موقف معين من العوامل الهامة التي تساعد على فهم السلوك الذي يصدر عنه في ذلك الموقف. (موراي، 1988، ص13).

ويشير مصطلح الدافعية Motivation إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من اجل تحقيق حاجاته وإعادة التوازن عندما يختل، وللدوافع كما هو متعارف عليه، ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريكه وتنشيطه، وتوجيهه، والمحافظة على استدامته حتى تشبع الحاجة ويعود التوازن. (Govern, 2004, p.55).

إن الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا، لذا

كان موضوع الدوافع يتصل بالموضوعات التي يدرسها علم النفس جميعها إذ لا سلوك بدون دافع فهو وثيق الصلة بعمليات الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والتفكير بأنواعه كلها والتعلم. (راجح، 1999، ص77).

والدافع Motive هو حالة داخلية في الكائن العضوي أو تكوين فرضي يمكن أن يستنتج من الشواهد السلوكية التالية:

- زيادة مقدار الطاقة و الجهد المبذول بحيث تصبح استجابات معينة أكثر سيادة من غيرها من الاستجابات المثيرات نفسها أو المواقف.
- استثارة حاجة معينة لدى الكائن العضوي، تدل على نقص في شيء معين إذا توافر يتحقق للكائن العضوي توازنه و يسهل توافقه
- زيادة توتر الكائن العضوي نتيجة لهذه الحاجة، وهذه الحالة هي ما يسمى الحافز
- تنظيم السلوك وتوجيهه، فحالة الحافز المشار إليها تجعل الكائن العضوي أكثر حساسية لمثيرات معنية إذ يستجيب على نحو يرتبط بإحراز هدف معين.
- التكيف مع الظروف الخارجية، فحين يواجه الكائن العضوي تغيراً في مستوى المثيرات (البواعث أو المعززات) التي يتعرض لها فإن ذلك يؤثر في حدة الاستجابات ووجهتها ومحتواها و صورتها النوعية. (أبو حطب و آمال، 1980، ص339- 340).

وتؤدي الدافعية دوراً هاماً ومستمراً في معظم نواحي التعلم والنمو الإنساني من معرفة ولغة وإدراك وتعلم وغالبا ما تظهر الدافعية واضحة منذ بداية حياة الفرد (الطواب، 1994، ص91)، وأن النشاط العقلي المعرفي يتأثر بدوافع الفرد، إذ تؤثر هذه الدوافع في عمليات الضبط الشعوري للأنشطة الحركية والمعرفية والانفعالية التي تصدر عن الفرد، ومن ثم يمكن القول أن هذه الأنشطة تكون محكومة بطبيعة الدوافع الإنسانية من حيث نوعها ودرجة أهميتها بالنسبة للفرد. (الزيات، 1995، ص469).

ولا يمكن فرض الدافعية على الفرد، ولكن ما يمكن عمله هو جعل الفرد

مدفوعًا ذاتياً وذلك من خلال إرشاده واستكشاف دافعيته، ويعني ذلك جعل الفرد يؤدي العمل لأجل العمل نفسه دون انتظار المردود من الآخرين، والإشباع الذي يحصل عليه الفرد يأتي من خلال الأنشطة التي يقوم بها والتي لها سيطرة كبيرة عليه (Cohen, 1983, p.12)، وهذا ما يسمى بالدافعية الداخلية، و يرى روجرز (Rogers, 1996) أن معظم تعلم البالغين يعتمد على عوامل الدافعية الداخلية، وقد ثبت أن العوامل الداخلية أقوى وأكثر ثباتا من العوامل الخارجية (Rogers, 1996, p.87)، وعلى هذا الأساس فإن تعليمات المجلس الأمريكي للتعليم لعام (1996) قد أكدت على ضرورة العناية بدوافع الطلبة الذاتية للتوجه والتكيف مع تكنولوجيا التعلم، كما أن دور التفكير الناقد في التعليم والتعلم في التعليم العالي يبقى هدفا جديرا بالرعاية والاستكشاف من قبل المربين. (Trahan, 2008, p.80).

والدافعية Motivation مفهوم أساس في العمليات النفسية للفرد والتي لها تاريخ طويل من البحوث والدراسات الواسعة النطاق في أدبيات البحث في علم النفس، وقد نتج عن البحوث التربوية تكوين فهم واسع لدافعية الطلبة نحو التحصيل والانجاز والتي يترتب عنها حصول تقدم في النتائج الأكاديمية المتحققة، ويصاحب الدافع عوامل لا معرفية non-cognitive مثل الجهد والمشاركة والكفاءة الذاتية، والتي تربط بعملية معقدة بين سلوك الفرد، وخلفية الفرد ضمن السياق الاجتماعي. (Dalton,2010,p.11).

وتعد الدافعية العقلية من المفاهيم الحديثة والقديمة في الوقت نفسه، فهي قديمة، إذ تم تناولها بوصفها جانبا نزوعيا للتفكير (مفهوم النزعة للتفكير Disposition)، وجذورها التاريخية ترجع إلى الفلسفة اليونانية وبالتحديد لـ(سقراط)، وما كان يؤكده في أهمية الجوانب الفطرية الثابتة نسبيا عند الفرد، وهنالك مؤشرات للعناية بموضوع الدافعية العقلية في مؤلفات نخبة من المفكرين والتربويين العرب والأجانب، تحت مسميات مختلفة مثل الرغبة أو النزعة أو الميل أو الاستعداد والقابلية للتفكير. ويمكن عد مفهوم الدافعية العقلية مفهوما حديثا من ناحية ما أفرزته نتائج أبحاث

الدماغ وعملياته والعناية بأنماط التفكير في الدماغ، وما تم الكشف عنه عن طريق استعمال التكنولوجيا الحديثة من أجهزة الرنين والمسح الإشعاعي للدماغ، وامتداد لعلم النفس المعرفي في تفسير السلوك الإنساني عن طريق الكشف عن أنواع المعالجات للمدركات الحسية التي يقوم بها المخ والخلايا العصبية وطريقة أدائها، والعوامل الداخلية التي تحفز تفكير الفرد وتثيره نحو سلوك عقلي تجاه موقف أو موضوع معين.

وقد توصل اوردان و جيانكارلو (Urdan & Giancarlo, 2001) بعد قيامهما ببحث للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتفكير الناقد عند عدد من الأفراد، إلى أن الدافعية العقلية Mental Motivation تشير إلى رغبة الفرد ونزعته لاستعمال قدراته في التفكير وقابليته الإبداعية، وتعبر عن مجموعة واسعة من العمليات المعرفية التي يمكن استعمالها في وصف التفكير في حل المشكلات واتخاذ القرار. (McInerney & Etten , 2001, p.37). ويذكر تشمان (Tishman 2005) فضلا عن امتلاك مهارات التفكير Thinking skills يكون من الضروري امتلاك المفكر الجيد للدافعية Motivations والمواقف attitudes والقيم values وعادات العقل habits of mind فجميعها تمثل عوامل أساسية للتفكير الجيد. (Tishman, 2005, p.1).

ويلقي التقرير النهائي لأكاديمية القوة الجوية الأمريكية (United States Air Force Academy, 1995) الضوء على أهمية الدافعية العقلية والنزعة للتفكير الناقد في كثير من مفاصل الحياة العملية المهمة التي تتطلب الدقة والتركيز العقلي، وأعمال الفكر في معالجة الظروف والمواقف المستجدة، إذ أشار ضمن فقراته "إن النزعة الشاملة نحو التفكير الناقد هي الدافعية الداخلية الثابتة (أو المتأصلة) نحو توظيف قدرات المرء في التفكير الناقد للحكم على ما يعتقد أو ما يتوجب القيام به وفي أي حالة، بمعنى أن يكون لدى الفرد النزعة Disposition نحو التفكير في حل المشكلات والنزاهة الفكرية بجانب امتلاكه للمهارات المعرفية وكذلك استعداده لتحمل المزيد من المخاطر والمشاكل غير المتوقعة لتوفر له فرصا أفضل للنجاح الدائم". (USAFA, 1995, p.2).

ولما كانت الدافعية العقلية تعبر عن النزعة للتفكير الناقد، لذا فمن المفيد ذكر آراء عدد من الباحثين في التفكير الناقد وأهميته. فيرى باير (Beyer, 1985) إن التفكير الناقد هو عملية التحقق من صحة ودقة وقيمة المعلومات والمعرفة وتمييزها عن الادعاءات، ويذهب للقول أن للتفكير الناقد بعدين مهمين على حد سواء، وهما إطار العقل مع مجموعة من العمليات العقلية المحددة . (Beyer,1985, p. 271)، ويذكر نوريس (Norris 1985) أن امتلاك النزعة للتفكير الناقد لا يقل أهمية عن التفكير بشكل ناقد إذ تدفع للتفكير بشكل ناقد فيما يخص جوانب الحياة كلها. (Norris, 1985, p.44). إذ إن التفكير الناقد أحد أهداف التعليم الذي يسعى إلى تنميته لدى الفرد عبر المراحل الدراسية المختلفة كي يعتاد الطالب على النقد والدقة والوضوح فلا يتأثر بكل ما يقال، ويسعى لتوظيف المعلومات والمعارف في حل ما يواجهه من مشكلات، ويستطيع المدرس تشجيع طلابه على التفكير الناقد عندما يناقش الطلبة قضايا جدلية أو حتى عندما يناقش وجهات النظر المختلفة، وتشجيع الطلاب على أن يأخذوا بعين الاعتبار الأدلة والأسباب القائمة وراء المواقف التي يتفقون معها. (Fowler, 2005, p.7).

وتذكر (مجيد 2008) أن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة، إذا فقدت إحداها، لا تتم العملية نهائياً، إذ لكل منها علاقتها الوثيقة ببقية المكونات والمكونات هي:

1- القاعدة المعرفية : وهي ما يعرفه الفرد و يعتقد فيه، وهي ضرورية لكي يحدث الشعور بالتناقض.

2- الأحداث الخارجية: وهي المثيرات التي تستثير الإحساس بالتناقض.

3- النظرية الشخصية: وهي الصبغة الشخصية التي استمدها الفرد من القاعدة المعرفية إذ تكون طابعاً مميزاً له (وجهة نظر شخصية)، ثم إن النظرية الشخصية هي الإطار الذي يتم في ضوئه محاولة تفسير الأحداث الخارجية، فيكون الشعور بالتباعد أو التناقض من عدمه.

4- الشعور بالتناقض أو التباعد: فمجرد الشعور بذلك يمثل عاملاً دافعاً تترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

5- حل التناقض: وهي مرحلة تضم الجوانب المكونة للتفكير الناقد كافة، إذ يسعى الفرد إلى حل التناقض بما يشمل من خطوات متعددة، وهكذا فهذه هي الأساس في بنية التفكير الناقد. (مجيد، 2008، ص130).

وقد كان من الأهمية العناية بالدافعية للتفكير إذ إن للتفكير دوافعه ومعوقاته، وأن أحد أسباب دراسة علم النفس المعرفي، والذي يشكل دافعا لأي تساؤل علمي هو الرغبة في المعرفة، وعقل الإنسان هو على الأخص جهاز مثير للعناية، يعرض أنواعا ملحوظة من التوافق وكذلك الذكاء، والأعمال التي تتم داخل العقل البشري تعد أكثر صعوبة وتعقيدا بمراحل من أكثر الأنظمة تعقيدا في التكنولوجيا الحديثة، وحتى الآن لا يوجد برنامج آلي يمكن عن طريقه استدعاء الحقائق Recall Facts وحل المشكلات Solve Problems والبحث عن الأسباب Reason والتعلم وتشغيل اللغة وفق المواصفات البشرية. (أندرسون، 2007، ص21).

ولازال التفكير الناقد يحظى بعناية الباحثين من خلال البحوث العلمية إذ قامت لي (Lee, 1998) بدراسة بعنوان: التفكير الناقد للألفية الجديدة: ضرورة للعملية التعليمية، إذ بينت الدراسة أن الهدف الرئيس للعملية التعليمية هو العمل على إعداد الطلبة ليصبحوا أكثر قدرة على التفكير بطريقة ناقدة، والقراءة بطريقة ناقدة، وذلك بهدف الدخول في الألفية الجديدة، وتؤكد الدراسة أيضاً على دور الجامعات في تفعيل حلقات البحث العلمي، وتنظيم ورش العمل التي تعتني بدمج الأبعاد النظرية والعملية لتعليم عمليات التفكير التحليلي الناقد. وبينت الدراسة أن المساقات الجامعية تنمي الفهم الناقد من خلال تصنيف بلوم (Bloom) للأهداف في المجال المعرفي، وكذلك من خلال تمييز الحقيقة من الرأي، ومن خلال التفكير التباعدي أيضاً، وأنواع أخرى من المناقشات والبراهين لتقويم الأفكار الخاطئة. (أبو جادو، 2010، ص240).

والعالم يشهد تغيرات عديدة وسريعة في عصر تكنولوجيا المعلومات، حيث يتعرض الفرد إلى كم هائل من المعلومات المتناقضة لذا يصبح تعليم التفكير الناقد أمر بالغ الأهمية وذلك للتمييز مابين ما هو صحيح ومابين ما هو مجرد ادعاء لا أساس له من الصحة. كما يؤكد بول بينكر (Pinker) في كتابه المنشور عام 1998 حاجة الفرد الملحة إلى التفكير الناقد وذلك لمسايرة ذلك الانفجار المعرفي (أبو جادو، 2010، ص 225). إذ إن الفرد مهما بلغت طاقته، لا يستطيع في عصر ثورة المعلومات والاتصالات أن يسيطر على أكثر من جزء يسير جدا من الكم الهائل للمعلومات التي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة وتتضاعف كل ثلاث أو خمس سنوات (جروان، 2010، ص27). ويشير كويمبي وستيرنبرج (Quimby & Sternberg, 1985) بقولهما: إن المعارف مهمة بالطبع ولكنها غالبا ما تصبح قديمة أما مهارات التفكير فتبقى جديدة أبدا وهي تمكن الفرد من اكتساب المعرفة واستدلالها بغض النظر عن المكان والزمان أو أنواع المعرفة التي تستخدم مهارات التفكير في التعامل معها (Quimby & Sternberg, 1985, p53).

ويشير (عبيد 2004) إلى أن الأكثر أهمية من تعليم مهارات التفكير الناقد يكمن في تنمية الرغبة للتفكير الناقد، من أجل بناء الشخصية الموضوعية، وتحقيق المواطنة والمشاركة الديمقراطية، ويحتاج الطلبة إلى قدر كبير من التدريب على التفكير في الأمور بمنطق حواري وجدلي، حتى يصبحوا متمرسين في وزن وجهات النظر المتعارضة والتوفيق بينها وتقييمها من خلال الحوار والنقاش والمناظرة المنطقية، ولكي يتحقق ذلك لدى الطلبة لا بد من إثارة الدافعية لديهم للانخراط بشكل جدي في التفكير الناقد، ومن أجل تطوير هذه الدافعية عليهم أن يشاركوا بشكل نشط في التعامل مع مشكلات وقضايا حقيقية، وأن يروا معلميهم يفعلون الشيء نفسه (عبيد ،2004، ص6).

ولعل أشهر من تناول بالبحث والاستقصاء مهارات التفكير الناقد والدافعية للتفكير الناقد هو الباحث بيتر فاشيون (Peter A. Facione 1997) عميد كلية

الآداب والعلوم في جامعة سانتا كلارا Santa Clara university ووضح المهارات الرئيسية للتفكير الناقد استنادا على ما اقر في اجتماع هيئة الخبراء في العام 1992 APA في مؤتمر دلفاي. (أبو جادو، 2010، ص241)، إذ يؤكد فايشون وزملاؤه (Facione et al, 1997) في بحث بعنوان "الدافعية للتفكير والعمل" بالقول: يتوجب علينا إعداد خريجين لديهم عادات محفزة للعقل ليكون لديهم الرغبة القوية للالتزام في الانخراط في التفكير، إذ تدور تساؤلاتهم في القضايا الصعبة والمليئة بالتحديات، ويكونوا متيقظين وعلى استعداد لحل المشاكل المحتملة، واتخاذ القرارات بحكمة وعقلانية والبحث عن الأسباب والأدلة ومتابعتها أينما وجدت.(Facione et al, 1997, p.67). ويمكن استنتاج أن العادات المحفزة التي أكد عليها فايشون وزملاؤه (Facione et al 1997) ما هي إلا صورة من صور الدافعية العقلية.

وفي هذا السياق يشير كل من بار – اون و إنيس (Bar_on & Ennis1985): حين تبدأ المدارس عملية إدخال مهارات التفكير في مناهجها التعليمية، وممارساتها التربوية، فهي غالبا ما تبدأ بتعريف لمفهوم هذه المهارات، وما تدل عليه، وغالبا ما تكتفي بتعريف ضيق محدود لهذا المفهوم، إن مثل هذا الاتجاه الضيق يبدأ بإعداد قائمة محدودة من مهارات المعرفة مثل: التبويب، التصنيف والاستنتاج ووضع الفرضيات وغير ذلك من المهارات، الأمر الذي ينشأ عنه بروز أسئلة تبعث على الحيرة، مثل: كيف يمكن لمثل هذه المهارات أن تطبق في مواقف مختلفة تستدعي حلولا وفي مجالات دراسية واسعة ومتنوعة؟، وما مدى إمكانية نقل هذه المهارات من المواقف التي تعلمها الفرد إلى مواقف حياتية أخرى جديدة؟. ومن خلال البحث عما يقوم به المفكر الجيد حين يحل مشكلة ما أصبح من الواجب أن يتسع الحديث عن مهارات التفكير ليشمل أنواعا فطرية من السلوك كالمرونة والثبات، وتحري الدقة والصواب، والأخذ بوجهة النظر الأخرى بعين الاعتبار والدخول في المخاطرة، والاتجاه نحو دليل يستند إليه الفرد فيما يتوصل من استنتاجات وكذلك العواطف والأحاسيس (عدس، 2000، ص119)، لذا فإن المتتبع لمجالات الدافعية

العقلية يرى أنها تشمل بالضبط المهارات الفطرية التي أشار إليها (Bar_on & Ennis1985).

كما أن أهمية الدافعية للتفكير الناقد والعناية بالجانب الوجداني منه أكد عليها (دان كورلاندز) (D. Kurland's, 2011) بقوله "أن التفكير الناقد ينطوي على مجموعة معقدة ومتشابكة من المهارات، أبرزها العقلانية، فنحن نكون عقلانيين إذا اعتمدنا على العقل لا على العاطفة، وتسلحنا بالأدلة والبراهين، وفتشنا عن التفسيرات الصحيحة للمشكلات. ونكون موضوعيين حين نبتعد عن آرائنا الشخصية، وأهوائنا الفردية، وسائر أنواع الخداع الذاتي. ونكون منفتحين عندما نأخذ في الحسبان الاستنتاجات المنطقية كلها، ولا نهمل أيا من الآراء ووجهات النظر، وعندما نتقبل الاحتمالات البديلة الأخرى، وعندما نقوم بعمليات تقييم مستمرة لما توصلنا إليه من أحكام، ونكون من أصحاب التفكير الناقد حين ندقق كثيرا في الأمور، ونرفض الأحكام المتسرعة، ونتقبل وجهات النظر التي لا تحظى بتأييد كبير". (Kurland's, 2011, p.2).

ويعد البعد الوجداني والذي يتضمن الجوانب الدافعية والانفعالية والخلقية هو الأساس الصلب في بناء التفكير بالمعنى القوي، لأن تنمية القدرات والاستراتيجيات المعرفية تتم في إطار الإستراتيجية الوجدانية ومع هذا فإن الاستراتيجيات الأكثر عرضة للإهمال في تعليم التفكير بصفة عامة هي الاستراتيجيات الوجدانية (الانفعالية). (كفافي، 2000، ص2).

كما أشار نموذج كوستا (Costa, 1985) إلى أهمية الجانب الوجداني للتفكير في نموذجه لهرمية التفكير، إذ مع توافر المستويات المعرفية لابد من وجود عامل أساس وهو أن الشخص المفكر يجب أن يكون لديه قوة الإرادة والاستعداد أو الميل والرغبة والالتزام، ويتضمن هذا المستوى الصفات الآتية: "تفتح الذهن واحتفاظ الفرد بأحكامه لنفسه والبحث عن البدائل والتعامل مع المواقف الغامضة والكفاح للوصول إلى الدقة والتجديد والوضوح واستمرارية الاهتمام بالموضوع الأساسي

والأفكار الرئيسية "إدراك العلاقات والرغبة المستمرة بالتغيير". (حبيب، 1995، ص173-174).

من جانب آخر فإن اغلب أنواع السلوك الصادر عن الدوافع يرافق عادة بانفعال من مستوى ما، غير أن انشغال الفرد الكلي بالتوجه نحو الغرض الذي يندفع لتحقيقه لا يترك فرصة للالتفات إلى مشاعره في الوقت نفسه، إذ عند الحديث عن الدافعية يكون التركيز على فعالية ذاتية متجهة نحو غرض معين، والتي تصاحبها خبرات ذاتية في حين أن الحديث عن الانفعال يصرف الفرد عن العناية بالخبرات الذاتية التي تصاحب تلك الفعالية ،ويمكن القول إن الخبرة الانفعالية تتميز عن غيرها من أنواع الخبرة الإنسانية أنها خبرة ذاتية غير إرادية ذات شحنة سلبية أو ايجابية تتأثر تأثرا قويا بالتقدير المعرفي للموقف الخارجي، وتستثير الميل إلى الفعل وتكون مصحوبة بردود فعل موضوعية، وحشوية فيسيولوجية. (الزغلول وعلي، 2010، ص434).

ومن المعروف أن الانفعالات هي استجابات قوية لها تأثير الدافع نفسه على السلوك، والانفعالات عبارة عن استجابات فسيولوجية وسيكولوجية تؤثر في الإدراك وفي التعلم وفي الأداء، وكان قد ظهر المعارضون لهذا المبدأ أمثال وليام جيمس William James وكارل لانج Carl lange إذ أكدا في نظريتهما التي عرفت بنظرية (جيمس و لانج) أن الخبرة الشعورية تعقب الاستجابة البدنية وقد تعرضت نظريتهما للنقد الشديد أعقبها ظهور نظرية كانون بارد (النظرية الثلاموسية) والتي تنظر إلى أن التنبيهات الحسية الواردة تمر من خلال الثلاموس الذي يقع عند قاع الدماغ قريبا من الهيبوثلاموس وبحسب فكرة كانون بارد تتلقى الرسائل الواردة اثناء عبورها في الثلاموس نوعا من المسحة الانفعالية، فإذا لم يقم اللحاء بكف الاستجابة الانفعالية في الثلاموس أدى ذلك إلى انطلاق الانفعال، ثم جاءت نظرية آرنولد التي عرفت الانفعال بمعنى الدافعية ذلك أن الميل إلى الاقتراب أو الانسحاب هو صورة أساسية من الجانب التوجيهي للدافع لتقترب مع ما ذكره ماكدوجل

McDougall أن كل دافع يصاحبه انفعال خاص متميز. (موراي، 1988، ص101-105).

وتمارس الانفعالات دورا أساسيا في تسيير الحياة وما يصاحبها من قرارات شخصية، وبقدر ما تدفع مشاعر الحماسة والاستمتاع بما يقوم به الفرد من عمل، وكذلك مشاعر القلق المتزن الايجابي، فالفرد يحقق عدداً من الانجازات في حياته، وهذا ما يقصد عندما يقال أن الذكاء الانفعالي طاقة تؤثر بشدة وعمق في القدرات الأخرى كلها، إيجابا أو سلبا، تيسيرا أو أعاقة (روبنسون وسكوت، 2000، ص43-51).

ويؤكد (عبده وفاروق، 2002) على أن عملية التفاعل بين الجانب العقلي والوجداني يمكن أن تظهر وتتبلور من خلال الذكاء الانفعالي، والذي يعبر عن نفسه في صور سلوكية متعددة، منها إدراك الانفعالات الذاتية، وإدارتها، وإدراك انفعالات الآخرين.(عبده وفاروق، 2002، ص294).

لذا يؤكد إلدر (Elder. 1997) إن المشاركة الوجدانية للطلبة في النشاط التعليمي هي المفتاح لتقوية نزعتهم نحو التفكير الناقد، وأن التفكير الناقد يقود الفرد إلى حياة عقلانية وانفعالية صحية، إذ تتكامل العلاقة بين التفكير والانفعال، فضلا عن أن توفير الخبرات التي تثير الجانب الوجداني لدى الطلبة سوف يعزز النزعة نحو التفكير الناقد. (Elder. 1997, pp. 40-41).

ويعلق جولمان بأنه من المعروف للجميع أن التفوق الدراسي لا يعني بالضرورة إمكانية تحقيق النجاح والتفوق في خضم الحياة العملية، فكثير ممن يكون معامل ذكائهم عالياً يتعثرون ويفشلون ليس في حياتهم الأسرية وعلاقتهم بالآخرين فقط بل وفي مجال عملهم". (جولمان، 2000، ص7).

ويشير (العتيبي 2005) إلى أن الأبحاث التربوية المرتكزة على أبحاث الدماغ قد أظهرت إن للذكاء الانفعالي أهمية واضحة، فهذه الأبحاث تشير إلى أن الصحة

الانفعالية أساسية وهامة في التعلم الفعال، ولعل أهم عنصر لنجاح الطالب في المدرسة هو في فهمه لكيفية التعلم والعناصر الرئيسة لمثل هذا الفهم كما ذكرها (جولمان) هي الثقة وحب الاستطلاع والقصد، وضبط الذات والانتماء والقدرة على التواصل والقدرة على التعاون وهي عناصر رئيسة في الذكاء الانفعالي وقد برهن أن الذكاء الانفعالي، يعد متنبئ جيد للنجاح في المستقبل أكثر من الوسائل التقليدية كالمعدل ودرجات الاختبار التحصيلي (العبيدي، 2006، ص5).

إن نظريات علم النفس المعرفي تحاول تفسير الجانب الانفعالي على أساس الاستجابة التي تحدث نتيجة للخبرة الانفعالية، وأن الحالة الانفعالية تعمل بوصفها عامل ربط بين العوامل المحفزة في البيئة مع خصائص الشخصية، إذ يمكن للدافعية أن تثير الانفعال و يمكن أن يحفز الانفعال الدافعية. (Liu, 2007, p.1034).

لقد اقتصر مفهوم الذكاء لدى معظم الباحثين، لفترة طويلة من الزمن، على الذكاء المعرفي فقط، والذي يشير إلى مجموعة من القدرات المعرفية كالتفكير المجرد، والاستدلال والحكم والذاكرة وغيرها. غير أن هذه النظرة أثارت حفيظة عدد من السيكولوجيين الذين شعروا بالخوف من سيطرة المدرسة المعرفية على العوامل الأخرى التي تتحكم في السلوك البشري، وفي مقدمتها العامل الوجداني، مما قد يؤدي إلى اختلال النظرة المتزنة إلى الإنسان بوصفه كائنا يجمع بين العقل والوجدان (معمرية، 2005، ص53).

وقد ذكر جولمان (Golman) أن لدى الفرد عقلين هما: العقل الوجداني، والعقل المنطقي، وبينهما تنسيق رائع إذ إن المشاعر والأحاسيس ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري للمشاعر والأحاسيس (المصدر، 2008، ص588).

ويمكن النظر إلى الذكاء الانفعالي بوصفه مجموعة من القدرات المصنفة ضمن بعدين رئيسين أولهما البعد الشخصي الذاتي (Intrapersonal Competencies) وثانيهما البعد التفاعلي الاجتماعي (Interpersonal) ويشمل البعد الأول الوعي

بالذات، وإدارة المشاعر، والدافعية، أما البعد الثاني فيشمل التعاطف، والمهارات الاجتماعية (Goleman, 1995, p.7).

وقد أثبتت البحوث التأثير الايجابي للذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والتحصيل لدى الطلبة إذ هدفت دراسة سوارت (Swart 1996) إلى معرفة العلاقة بين مكونات الذكاء الانفعالي والأداء الأكاديمي، وذلك على عينة من طلبة السنة الأولى في جامعة جنوب أفريقيا (South African University) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة المتفوقين دراسيا أظهروا استجابات أعلى على مقياس الذكاء الانفعالي مقارنة بالطلبة ذوي المستويات المتدنية في التحصيل الدراسي، ونتيجة لذلك أشار الباحث (Swart) إلى أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي وبين مستوى التحصيل، وبالتالي فإنه يمكن أن يستعمل الذكاء الانفعالي بوصفه مؤشراً للتنبؤ بالنجاح في الدراسة. (Swart, 1996).

ووجد الباحثون المهتمون بهذا الموضوع تأثير الذكاء الانفعالي في القدرة على اتخاذ القرار، والتأثير في قدرة الفرد على الاندماج وإقامة العلاقات والتواصل والتفتح العقلي والمشاركة، والعمل ضمن روح الفريق، تلك المهارات التي تعد من الأبعاد المهمة في الدافعية العقلية، إذ أشارت دراسة ايلاردا وفاندلي (Ilarda & Findlay, 2006) التي تهدف للتعرف على دور الذكاء الانفعالي في التنبؤ بقابلية الأفراد للعمل ضمن فريق، إلى وجود ارتباط قوي بين الذكاء الانفعالي والشخصية والقابلية نحو العمل في فريق، وأثبتت أن هناك ارتباطاً موجباً بين إدارة الانفعالات والانفتاح الاجتماعي إذ إن هناك ارتباطاً معنوياً مع حاصل النقاط على مقياس العمل في فريق، وأثبتت دراسة (الربيع 2007) وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الذكاء الانفعالي والقدرة على التفكير الناقد.(المساعيد، 2009، ص 120)، وأيدت هذه النتيجة دراسة ستيدمان (Stedman 2007) التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي والنزعة نحو التفكير الناقد (Critical Thinking Disposition) لدى طلبة الجامعة المتميزين بالمهارات القيادية.(Stedman, 2007, p.190).

إن الجامعة تمثل مؤسسة تعليمية جديدة بمعاييرها وقواعدها وأنظمتها، والتي هي جزء من معايير المجتمع وتقع عليها مسؤولية إعداد الكفاءات والعقول المفكرة والتي تتحمل المسؤولية، في إعداد طلبة الجامعة هذا القطاع المهم والذي يمثل عماده الأمة ونهضتها والأداة الفاعلة في عمليات التغير الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، وتزداد أهمية هذا القطاع لأنه يمثل إحدى شرائح المجتمع التي تتصف بالحيوية والنشاط (الطريا، 2001، ص6).إذ يعد الطلبة الذين يلتحقون بالجامعة مجموعة مختارة من حيث ما يتميزون به من قدرات عقلية وعلمية، ويكونون على درجة عالية من المثابرة والاستعداد والإمكانية (صادق، 1994، ص292). وإذا نظر إلى المرحلة العمرية للطلبة الملتحقين بالدراسة في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وجد أنها تكون في بداية بلوغ الطالب أو الطالبة لسن الرشد إي عندما يبدأ تكوينه النفسي والفسيولوجي يجعله يشعر بأنه إنسان مكتمل الأهلية والرشد للتصرف بصورة مستقلة عما يمليه عليه الآخرون. (الحسناوي ،2010، ص62).

وتقوم الجامعات بهذا الدور الفاعل في عملية التنمية الفكرية بما يكمل دور الأسرة، وعليه يعول على الجامعة في إسهامها في تنمية الخصائص الإيجابية في شخصية طلبتها ليأخذوا دورهم الفاعل ويتحملوا مسؤولياتهم من خلال ما تقدمه من برامج وأنشطة وما يتعرضون له من مواقف تأثير وتأثر متبادل بين الطلبة وجوانب التعليم الجامعي المعرفي (الشيخ وجهاد، 1986، ص82). و تنطلق جامعة الموصل في تحقيق أهدافها التي تؤكد على العناية بالطالب وإعداده علمياً وفكرياً بتحمل مسؤولياته، لكي يستطيع المساهمة في عملية التنمية الوطنية (جامعة الموصل، 2012).

إذ إن متطلبات إعداد الطالب بشكل متكامل بحسب أهداف الجامعة، وإعداده للحياة المهنية ومتطلبات العمل في عالم متغير ومليء بالمشاكل سواء على صعيد قلة فرص العمل أو على صعيد زيادة ضغوطات الحياة وزيادة التوجه نحو إعطاء فرص التوظيف للأفراد الذين يمتلكون مهارات عقلية عليا فإن تمتعهم بدرجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي قد يزيد من فرص نجاحهم في الحياة، ومع العناية بتنمية الدافعية

العقلية تتكون لديه إمكانية نقل وتطبيق مهاراته في الحياة العملية عندما يتطلب الموقف استعمال تلك المهارات، إذ وجد الباحثان من اطلاعهما على الدراسات والبحوث التي تناولت كل من التفكير الناقد والذكاء الانفعالي أن كل منهم يزيد من فرص النجاح في الحياة الدراسية والعملية.

لذا يلخص الباحثان أهمية البحث الحالي في أنها تكمن في أن مفهوم الدافعية العقلية أحد المفاهيم النادر تناولها في الدراسات العربية، وأن الباحثين لم يجدا أية دراسة عربية أو أجنبية تحقق في العلاقة بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، ويمكن ملاحظة أن اغلب الأدبيات التي تناولت التفكير ولاسيما التفكير الناقد قد اقتصر تناولها بذكر خصائص أو سمات المفكر الناقد، و يتساءل الباحثان إذا كان للتفكير موانع تعرقل ظهور التفكير الناقد، فمن المؤكد أن للتفكير مجموعة عوامل دافعة ومحفزة لانطلاقه واستعمال مهاراته عندما تكون هنالك ضرورة لتطبيق هذه المهارات في معالجة المواقف واستمرارية تطبيقها في المواقف الحياتية والعملية وخارج النطاق التعليمي.

ثانيا : أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل.

2- قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل.

3- التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل.

4- التعرف على دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور/ إناث).

ب- التخصص الدراسي (علمي/ إنساني).

جـ- الصف الدراسي (الأول/ الرابع).

5- التعرف على دلالة الفرق في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور/ إناث).

ب- التخصص الدراسي (علمي/ إنساني).

جـ- الصف الدراسي (الأول/ الرابع).

ولغرض تحقيق أهداف البحث وضع الباحثان الفرضيات الصفرية الآتية:

1- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية والمتوسط النظري للمقياس".

2- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي والمتوسط النظري للمقياس".

3- "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي".

4- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)".

5- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)".

6- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)".

7- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)".

8- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)".

9- "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)".

ثالثا : حدود البحث:

يقتصر البحث على طلبة الدراسة الصباحية في جامعة الموصل للعام الدراسي (2011 – 2012) من كلا الجنسين (ذكور/ إناث) وللاختصاصات (العلمية – والإنسانية) ومن الصفوف الدراسية (الأولى / الرابعة).

رابعا : تحديد المصطلحات:

نظرا لعدم تمكن الباحثين من الحصول على عدد كاف من تعريفات الدافعية العقلية لذا لجئا إلى توضيح معاني المفردات المكونة للمصطلح بالاعتماد على الأدبيات السابقة وكما يلي:

الدافعية motivation : عرفها كل من:

سلافن Slavin, 1997 :

"هي تعبير عن تأثير الحاجات Needs والرغبات Desires على شدة واتجاه السلوك، وهي العملية التي بواسطتها يشرع في السلوك الإنساني وتوجيهه نحو أهداف معينة ". (الضامن، 2011، ص 143)

براون وزملاؤه Brown & et al, 1998:

"بأنها نزعة الفرد أو اهتمامه بموضوع محدد، وتعتبر انعكاسًا لهدف الفرد الذي يسهم في زيادة معرفته والمشاركة المستمرة في أداء الأعمال المختلفة، وتتضح في ثقة الفرد بنفسه واستقلاليته الذاتية، وحب الاستطلاع لديه ". (Brown & et al, 1998, p.138)

أبو جادو 2000:

"بأنها تلك القوة الداخلية التي تحرك السلوك وتوجهه لتحقيق غاية معينة، يشعر الفرد بالحاجة إليها وبأهميتها المادية أو المعنوية وتستثار هذه القوة بعوامل تنتج من الفرد نفسه من (خصائصه، وحاجاته، وميوله)". (أبو جادو، 2000، ص324).

قطامي وعبد الرحمن 2002:

"مصطلح يشير إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل. فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية. (قطامي وعبد الرحمن، 2002، ص195).

وانج Wang. 2006:

أنها الرغبة الناجمة عن الانفعال أو نتيجة التحفيز الخارجي لتحقيق هدف ما أو الاستدلال العقلي للبواعث الخارجية المنبهة" ويعرفها أيضاً "بأنها العملية المعرفية التي تحدث في منطقة الإدراك في الدماغ والتي يعتقد بأنها تفسر حالة المثابرة والشروع، وحدة الانفعالات والرغبات الشخصية، والتي هي مجموعة من الخيارات الواعية والقصدية، والطوعية للقيام بالنشاط". (Szewczak, 2009, p.144).

أبو عليا 2007:

"بأنها الرغبة في المشاركة من أجل تحقيق الفضول، والمعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة، فضلا عن الرغبة في الانخراط بالنشاط من أجل المشاركة وإنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف. ويمكن أن تمثل الدافعية الداخلية بكفاية الفرد وبحريته في تقرير مصيره". (أبو عليا، 2007، ص13).

العلوان وخالد 2010:

رغبة داخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما من أجل الحصول على المتعة والسعادة. (العلوان وخالد، 2010، ص 686)

الرابطة الأمريكية لعلماء النفس (APA):

العملية التي تطلق وتوجه وتحافظ على مستوى النشاط الجسمي والعقلي، وتتضمن هذه العملية الآليات المرتبطة بتفضيل نشاط على آخر مع المحافظة على قوة وحيوية الاستجابة بشكل مستمر" (APA, 2012. P.1).

العقل Mental:

يطلق لفظ (العقل) في اللغة ويراد به معان متعددة، فقد ورد في المعجم الوجيز: إن العقل هو إدراك الأشياء على حقيقتها. (المعجم الموجز، 1980، ص428).

والعقل في اللغة هو ما يكون به التفكير والاستدلال عن طريق غير الحواس . (المعجم العربي الأساسي، 1989، ص855).

وعرف العقل في معجم (الكافي 2006) بأنه نمط معين من السلوك يعالج به الإنسان بيئته على نحو يعينه على الحياة، فالعلامة الدالة على العقل في أي ظاهرة سلوكية، هي استهداف الغايات المستقبلية واختيار الوسائل المؤدية إلى بلوغ تلك الغايات وإدراك الحقائق الأولى البينة بذاتها على المبادئ الثابتة واستنباط الجزيئات المحكومة بها. (الكافي، 2006، ص307).

وعرف مصطلح العقلي mental في قاموس وبستر (Webster,1976) بأنه ما يعمل أو ينجز من خلال العقل كالقراءة والتفكير وحل المشكلات والتوقع حول المستقبل. (Webster,1976, p.511).

ويعرف ايبل (Ebel 1997) العقلي mental بأنها الخصائص والنزعات المرتبطة بالعقل أو الصادرة عنه نتيجة نمو قدرة الفرد على التفكير السليم واستعمال المعلومات بشكل فعال (الطريري، 1999، ص24-25).

تعريف الدافعية العقلية Mental Motivation

عرف ديبونو (De Bono, 1998) **الدافعية العقلية Mental motivation** على

إنها "حالة تؤهل صاحبها لانجاز إبداعات جادة وطرق متعددة لتحفيز هذه الحالة أو لحل المشكلات المطروحة بطرق مختلفة والتي تبدو أحيانا غير منطقية إذ إن الطرق التقليدية لحل المشكلات هي السبيل الوحيد لذلك ويقابل الدافعية العقلية الجمود العقلي والذي يشير إلى أن الطرائق الحالية لعمل الأشياء هي أفضل طريقة وربما تكون الطريقة الوحيدة". (نوفل، 2004، ص17).

جيانكارلو و اوردان (Giancarlo & Urdan 2001)

"هي التحفيز العقلي داخليا للفرد للانخراط والمشاركة في الأنشطة المعرفية التي تتطلب الاستعمال الواسع للعمليات العقلية لإيجاد حل للمشكلات أو اتخاذ القرارات أو تقييم المواقف، وأن الدافعية العقلية لا تعني مهارات التفكير الناقد أو القابلية الإبداعية بل هي بمثابة تقرير ذاتي يشير إلى رغبة الفرد القوية ونزوعه نحو استعمال مهاراته في التفكير وقدراته الإبداعية". (McInerney & Etten, 2001, p.46)

ديبونو (De Bono 2003)

هي الحالة التي تجعل المتعلمين مهتمين بالأعمال التي يقومون بها ويعطي أملاً في إيجاد أفكار جديدة قيمة وهادفة ويجعل الحياة ممتعة وأكثر مرحاً. وأن توافر حالة من الدافعية لدى الفرد يحفز للنظر إلى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في النظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها احد، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدرا للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة. (نوفل، 2009، ص 124-427).

يستنتج الباحثان من التعريفات التي اطلع عليها أن الدافعية العقلية هي حالة داخلية تحفز عقل الفرد وتوجه سلوكه العقلي نحو حل المشكلات التي تواجهه أو تقييم المواقف واتخاذ القرارات باستعمال العمليات العقلية العليا، وتعبر عن نزعته نحو التفكير، وتتسم هذه الحالة بالثبات والتي تجعل منها عادة عقلية لدى الفرد وتمثل خصائص المفكر الناقد الجيد أو المثالي.

التعريف الإجرائي للدافعية العقلية:

هي الاستجابة التي يظهرها الفرد عند إجابته على فقرات مقياس الدافعية العقلية المستعمل في هذا البحث، ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب على مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية معبرا عنه بحاصل جمع الدرجات التي حصل عليها في أبعاد المقياس الأربعة، وهي التركيز العقلي، التوجه نحو التعلم، حل المشكلات إبداعيا، التكامل المعرفي.

الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

عرفه كل من:

مايروسالوفي Mayer& Salovey,1993:

"بأنه نوع من الذكاء الاجتماعي الذي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته الذاتية وانفعالات ومشاعر الآخرين والتمييز بينهما وتوظيف هذه المعرفة أو المعلومات لتوجيه تفكيره وسلوكه . (Mayer & Salovey,1993,p.433).

جولمان Goleman,1995:

مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي يمتلكها الأفراد واللازمة للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلمها وتحسينها وتشمل المعرفة الانفعالية وإدارة الانفعالات والحماس والمثابرة وحفز الذات وإدراك انفعالات الآخرين وإدراك العلاقات الاجتماعية (Goleman,1995,p.40).

بار-أون Bar-on, 1997:

مجموعة منظمة من المهارات والكفاءات غير المعرفية في الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب والضغوط البيئية وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة . (Bar-on,1997,p.41).

مايروسالوفي Mayer & Salovy, 1997:

هو القدرة على إدراك الانفعالات بدقة، وتقييمها، والتعبير عنها والقدرة على توليد المشاعر أو الوصول إليها عندما تيسر عملية التفكير، والقدرة على فهم وتنظيم الانفعالات بما يعزز النمو العقلي والانفعالي.(Mayer & Salovy, 1997-B , p.4).

إبراهام Abraham, 1999:

بأنه القدرة على استعمال المعرفة الانفعالية في حل المشكلات من خلال الانفعالات الإيجابية . (Abraham, 1999, p. 211).

بارون وباركر Bar-on & Parker, 2000:

هو قدرة الفرد على فهم ذاته وفهم الآخرين من حوله وتقديره لمشاعرهم وتكيفه ومرونته تجاه التغيرات المحيطة به والتعامل بطريقة ايجابية مع المشكلات اليومية بما يمكنه من تحمل الضغوط النفسية التي يتعرض لها والتحكم في مشاعره وإدارتها بكفاءة. (Bar-on & Parker, 2000, P.1)

روبنسون وسكوت 2000:

هو قدرة الفرد على أن يدرك عواطفه ومشاعره وعواطف ومشاعر الآخرين وإدارتها وأن يمتلك القدرة على تحفيز النفس وتوجيه العلاقات الإنسانية بكفاءة عالية .(روبنسون وسكوت، 2000، ص48).

جيل و ازوباردي 2001:

هو القدرة على تمالك الذات والتحكم بالاندفاعات العاطفية والاستماع إلى صوت العقل والمحافظة على الهدوء في الظروف جميعها والتفاؤل رغم المصاعب والمحن والقدرة على قراءة مشاعرنا ومشاعر الآخرين على حد سواء (جيل و ازوباردي، 2001، ص7).

كاسن Kassin, 2001:

هو المقدرة على معرفة كيف يستنتج المرء وكيف يشعر والقابلية على استعمال المعلومات في توجيه أفكاره وأفعاله بحيث تكون متكيفة بشكل عال مع الأوضاع الاجتماعية المختلفة (Kassin, 2001, p. 464).

عبدة و فاروق 2002:

أنه إدراك الفرد لقدرته على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقا لمراقبة وإدراك دقيقين لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية ايجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والانفعالي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الايجابية للحياة. (عبدة وفاروق، 2002، ص 256).

العتيبي 2003:

هو مجموعة القدرات والتي تتعلق بكيفية وقدرة الفرد على التعامل الذاتي مع مشاعره وعواطفه والقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين (العتيبي، 2004، ص1).

العكايشي 2003:

هو قابلية الفرد على فهم مشاعره ودوافعه وانفعالاته والتحكم بها وقدرته على فهم مشاعر الآخرين والتعامل بمرونة معهم من خلال امتلاكه لمهارات الاتصال الجيد (العكايشي، 2003، ص22).

المغازي 2003:

هو معرفة الفرد لنفسه وللآخرين الذين يتعامل معهم (المغازي، 2003، ص62).

خليل 2004:

هو الاستعمال الذكي للعواطف بحيث يجعل الشخص عواطفه تعمل من أجله

ولصالحه في ترشيد سلوكه وتفكيره، مما تزيد فرص نجاحه في العمل والمدرسة والحياة بصورة عامة (خليل، 2004، ص1).

أبو سعد 2005:

قدرة الإنسان على التعامل الايجابي مع نفسه ومع الآخرين بحيث يحقق اكبر قدر من السعادة لنفسه ولمن حوله (العبيدي، 2006، ص14).

الديدي 2005:

الذكاء الانفعالي "قدرة الفرد على التعرف على دلالة انفعالاته وتحديدها، وفهمها جيدا وتنظيمها، واستثمارها في فهم مشاعر الآخرين، ومشاركتهم وجدانيا، وتحقيق نجاح الاتصال بالآخرين، وتنظيم العلاقات الشخصية المتبادلة كمهارات نفسية اجتماعية، تتحقق من خلالها الصحة النفسية . (الديدي، 2005، ص69).

الناشئ 2005:

قدرة الفرد على إدراك مشاعره الذاتية وإدارة انفعالاته بشكل جيد وتحفيز ذاته لزيادة دافعيته وتعاطفه مع الآخرين، وإدراك مشاعر الآخرين وإدارة علاقتهم معه. (الناشئ، 2005، ص13).

سينغ Singh,2006

قدرة شخصية على الاستجابة الملائمة و الناجحة لتشكيلة واسعة من المثيرات الانفعالية التي يجري استخلاصها من داخل الشخص والبيئة المباشرة أو الفورية، والذكاء الانفعالي له أبعاد ثلاثة هي: الحساسية الانفعالية، النضج الانفعالي، والكفاءة الانفعالية التي تحفز الفرد على التعرف الحقيقي والتفسير الواضح والصريح لتصرف الإنسان والتعامل معه بطريقة ديناميكية ولبقة . (Singh , 2006, p.36)

يستنتج الباحثان أن الذكاء الانفعالي هو:

- قدرة الفرد على التحكم في الانفعالات لتحقيق مهارات اجتماعية.
- صفات ايجابية تتجلى في فهم الفرد لنفسه وللآخرين وتوجيه الانفعالات والتحكم بها.
- القدرة على تحفيز الذات لانجاز المهام وأدائها على نحو خلاق
- القدرة على استثمار المهارات العاطفية في توجيه العلاقات الاجتماعية وحل المشكلات.
- فضلا عن أن الذكاء الانفعالي ضروري لنجاح الفرد في ميادين الحياة.

ومن خلال استنتاج الباحثين يريان أن الذكاء الانفعالي هو:

قدرة الفرد على معرفة انفعالاته وانفعالات الآخرين أثناء حدوثها وأسبابها والتحكم فيها والتعبير عنها وتوظيفها في حفز الذات لزيادة دافعيته للتحصيل أو الانجاز والتفاؤل والتجديد والابتكار والمرونة في مواجهة التحديات وتحمل الضغوط وحل المشكلات واتخاذ القرارات وبناء الروابط والتعاطف والتعاون مع الآخرين لتحقيق النجاح في حياته الاجتماعية والمهنية.

التعريف الإجرائي للذكاء الانفعالي :

ويتمثل بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على فقرات مقياس الذكاء الانفعالي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يحتوي هذا الفصل على :

- أولا: الإطار النظري.
- ثانيا: الدراسات سابقة.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري

سيقوم الباحثان بعرض الأدبيات ذات العلاقة و الآراء النظرية التي تفسر المتغيرين موضوعي البحث، وسيثري متغير الدافعية العقلية بشكل موسع نظرا لكون البحث الحالي أول بحث على المستوى المحلي - على حد علم الباحث- تناول هذا الموضوع، سعيا منه لتوفير أرضية أدبية غنية للباحثين الآخرين في الاختصاصات التربوية والنفسية المختلفة، وكما يلي:

أولا : الدافعية العقلية Mental Motivation

مقدمة:

يذكر فايشون (Facione, 1997) بأنه يتعين على المتعلمين أن يمتلكوا الإرادة والرغبة بحماس لتطبيق مهارات التفكير الناقد فضلا عن امتلاكهم لتلك المهارات (must be willing, not just able) . تلك الرغبة تتمثل بالدافعية الداخلية الثابتة أو

(المتأصلة) للتفكير الناقد (Facione, 1997, p.67) إذ يعد التفكير الناقد شكلا من أشكال التفكير عالي الرتبة الذي يتطلب استخدام مهارات التفكير المتقدمة، وأن علماء النفس والتربية يظهرون اهتماما واضحا لهذا النوع من التفكير نظرا لما له من انعكاسات في عملية التعلم والقدرة على حل المشكلات حيث بدأ هذا الاهتمام بهذا النوع من التفكير في السنوات الأخيرة واضحا في مجالات التعليم المختلفة من مراحل ما قبل المدرسة حتى مرحلة التعليم الجامعي. (العتوم وآخرون، 2011، ص 71) وقد حظيت الدافعية للتفكير الناقد بعناية عدد من علماء النفس والتربية استنادا إلى وجود نزعة طبيعية لدى الإنسان للاستدلال والتفكير المنطقي إذ أشار فايشون وجيانكارلو للدافعية العقلية Mental motivation بأنها تمثل الدافعية الداخلية الثابتة والمعتادة للفرد لاستعمال قدراته المعرفية لدى انخراطه بحل المشكلات وتقييم المواقف واتخاذ القرارات، وأنها تعبر عن نزعة الفرد الطبيعية للاستدلال والتفكير المنطقي (Giancarlo, 2001, P.31)

ويشير بريل (Barell, 1991) إلى أن استعمال التفكير لا يعني أن يكون لدى الفرد فكرا واضحا فحسب، ولكن أيضاً امتلاك مقومات السلوك الذكي، وأحد هذه المقومات أن يكون لدى الفرد الثقة بنفسه وقدراته على حل المشكلات. وكذلك عقل متفتح بحيث يستطيع أن يستمع لأفكار الآخرين ومشاعرهم، أي أن المفكر الجيد يحقق التكامل بين الأفكار والمشاعر، هذا التكامل الذي ظل غائبا لفترات طويلة كان يتم فيها مناقشة القضايا العقلية منفصلة عن القضايا الوجدانية. (الأعسر، 1998، ص51-52)

الدافعية motivation

تحظى الدافعية بأهمية بالغة في مجال علم النفس لما لها من أهمية في بناء وتكامل الشخصية وتحديد أنواع السلوك الإنساني، فلا يكاد أي نشاط يقوم به الكائن الحي إلا ويكون له هدف ومغزى يسعى إلى تحقيقه وإشباعه، والإنسان كائن حي قادر

على أداء تشكيلة واسعة من السلوكيات كالإدراك والتذكر وحل المشكلات والتعلم (طنوس، 2007، ص 8)، ولقد بات من المؤكد في التراث النفسي أن نجاح الفرد أو فشله في أداء مهمة ما مهما كانت، سواء كانت تتعلق بالنواحي التعليمية أو غيرها إنما يتوقفان على عدد من العوامل لعل أهمها الدافعية (السيد، 2000، ص252).

ويضيف اكلس و ويفلد (Eccles, J., & Wigfield,2002) إلى أن الدافعية من أكثر المواضيع التي تمت دراستها في علم النفس التربوي، وتم تناولها وبأبعادها الفرعية، وذلك لغرض تكوين فهم أفضل وتصور شامل عنها، إن جذور الدافعية تعود إلى الكلمة اليونانية (to move) للفعل تحرك، وتوضح الدافعية العلاقة بين العمليات الداخلية من معتقدات، وقيم، والأهداف بواسطة التعبير الخارجي للعمل، مثل عملية الاختيار من بين البدائل، والمثابرة في الأداء. (Eccles, J., & Wigfield , 2002, p.109).

ولقد اعتنت الدراسات النفسية بموضوع الدافعية، والعوامل والظروف التي تعمل على إثارتها، ويعد موضوعها شائكا من حيث تنوع الأطراف المتصلة بها، والاتجاهات النفسية المتنوعة التي تناولتها في ضوء رؤيتها الفكرية سواءً من خلال المنحى السلوكي أم المنحى المعرفي أم الإنساني أم التحليلي في علم النفس (سعيد، 2008 ص، 125).

وأن تعقد موضوع الدافعية لا يعنى فقط أن الأشخاص المختلفين يكون لديهم دوافع مختلفة لأداء الشيء نفسه، ولكن لأن الشخص ذاته قد يكون لديه دوافع مختلفة للسلوك نفسه خلال فترات مختلفة (Bleakley, 1998, p.102).

وقد تمكن الباحثان كلينجينا (Kleinginna & Kleinginna, 1981) من تحديد وتصنيف أكثر من 140 تعريف مختلف للدافعية، ومن هذا الكم استقر رأيهما على أن الدافعية هي حالة داخلية (توصف أحيانا كحاجة need، أو رغبة desire، أو طلب want) تؤدي لتنشيط السلوك وتحديد اتجاهه. (Kleinginna & Kleinginna, 1981, p. 236)

ويشير راجح إلى أن الدافع هو كل ما يدفع إلى السلوك، ذهنيا كان هذا السلوك أم حركيا لذا كان موضوع الدوافع يتصل بالموضوعات التي يدرسها علم النفس جميعها، إذ لا سلوك بدون دافع، والأصل في الدافع أن يكون كامنا غير مشعور به حتى يجد من الظروف ما ينشطه ويثيره، والمنبه أو المثير داخليا أو خارجيا هو ما يحيل الدافع من حالة الخمول إلى حالة النشاط، والدافع اصطلاح عام شامل تحتوي اللغة على ألفاظ كثيرة تحمل معناه ويحاول علم النفس التمييز بينها مثل: الحاجة، الحافز، الميل، النزعة، الرغبة، العاطفة، الاتجاه، الغرض، القصد، الإرادة. (راجح، 1999، ص79-80).

وأشار مارتين وبريجز (Martin & Briggs 1986) إلى أن الدافعية "هي تكوين افتراضي يشير بطريقة موسعة إلى تلك الأوضاع الداخلية والخارجية والتى تؤثر على إثارة واتجاه السلوك والمحافظة عليه، فهو مصطلح يندرج تحته مجموعة كبيرة من المصطلحات والمفاهيم مثل الميول وحب الاستكشاف والعزو ومستوى التطلع وموضع التحكم" (Khan,1997, p.93).

وينظر موراي (Murray1988) للدافعية على إنها عوامل داخلية تستثير سلوك الإنسان وتوجهه وتحقق فيه التكامل، ولا يملك احد أن يلاحظه ملاحظة مباشرة، وإنما يستدل عليه من السلوك أو يفترض وجوده حتى يتمكن من تفسير السلوك (موراي، 1988، ص28).

وترى "دويك (Dweck 1986) أن العمليات الدافعية تؤثر في بحث الطلبة عن التحديات أو تجنبها ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات أو الانسحاب منها واستعمالهم لمهاراتهم أو تنميتها (Dweck, 1986,p.1040). فالدافعية هي تلك القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وتستثار هذه القوة المحركة بعوامل تنبع من الفرد نفسه (حاجاته وخصائصه وميوله واهتماماته) أو من البيئة المادية أو النفسية المحيطة به (الأشياء والأشخاص والموضوعات والأفكار والأدوات). (رضوان، 2004، ص 36)

عدد من المفاهيم المتصلة بالدافعية :

الحافز والباعث Incentive & Drive

للدافع وجهان متكاملان- أحدهما داخلي والآخر خارجي- يجعلان من الدافع سبباً للسلوك، وموجهاً له، وليس مجرد دفعة داخلية دون هدف، أما الوجه الداخلي للدافع فهو الحافز Drive الذي يولد لدى الفرد نزوعاً إلى النشاط والحركة ما يجعله حساساً لمنبهات معينة في بيئته. أما الوجه الآخر فهو الباعث Incentive أو المحرض وهو عبارة عن الموقف أو المنبه الخارجي الذي يلائم الدافع ويشبعه (عبد القادر وعبد المطلب، 1997، ص131).

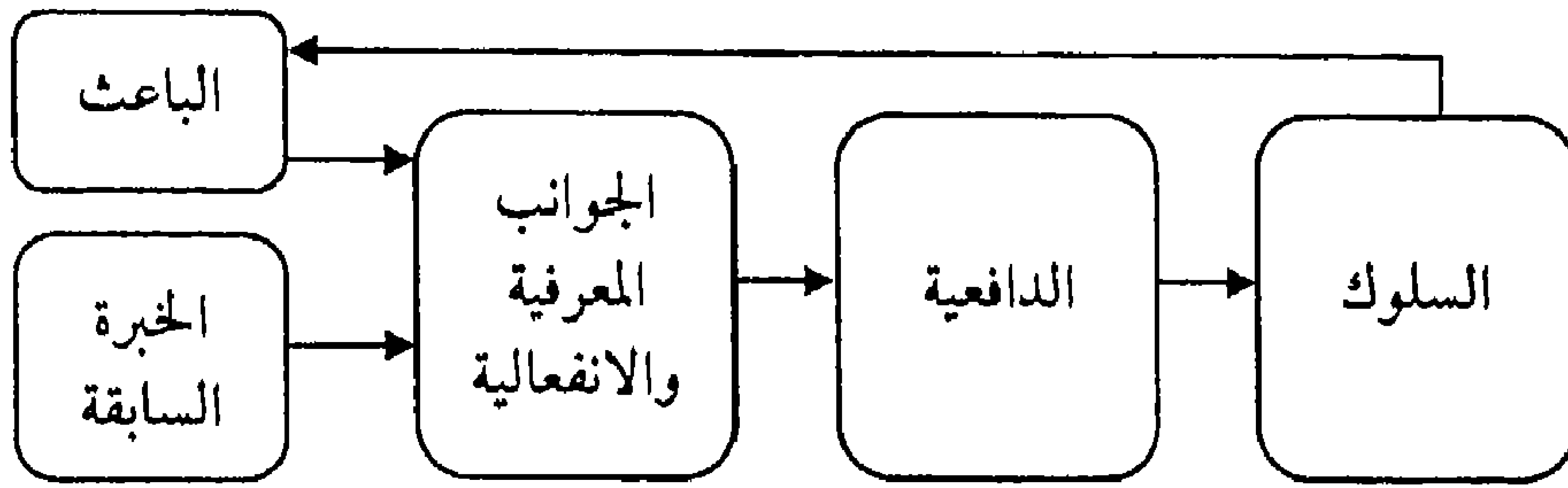
الحافز Drive :

تكوين فرضي يستخدم للإشارة إلى العمليات الدافعة الداخلية التي تصحب عدد من المعالجات الخاصة بمنبه معين، و تؤدي بالتالي إلى إحداث السلوك (الحلو،1999، ص36)، وهو لا يعدو أن يكون حالة من التوتر تولد نزوعا إلى النشاط العام المنتشر، وتجعل الفرد حساسا في عدد من جوانب البيئة كرائحة الطعام أو سلوك الجنس الاخر. ولكن الحافز وحده لايوجه السلوك توجيها مناسبا، لذا يكون السلوك الصادر عنه وحده سلوكا أعمى،في حين أن السلوك الصادر عن الدافع يكون سلوكا موجها إلى هدف معين، فالحافز مجرد دفعة من الداخل في حين أن الدافع يمثل دفعة في اتجاه معين، فالدافع هو سبب السلوك وغايته في آن واحد. (راجح، 1999، ص81)

الباعث Incentive:

ويعد من العناصر التي تؤثر في الدوافع ويعرف بأنه شيء، أو حدث أو ظرف يحث العقل، وأن الانفعالات والجوانب المعرفية التي تؤثر في الدوافع، وهي غالبا قوى مسيطرة في هذا الصدد، ويستثير الباعث جوانب معرفية وانفعالات معينة،

وتثير الأفكار والمشاعر - التي يتم تنشيطها بواسطة الباعث – مستوى معين من الدافعية وتنزع الدافعية بدورها إلى تنشيط السلوك الهادف لتأمين الباعث (الشكل 1). ومن المحتمل أن يؤثر السلوك الذي يحدث في كل من الجوانب المعرفية والانفعالية والتي تقوم حينئذ بخفض الدافعية والمحافظة على مستواها أو تقويمها.



الشكل (1): العوامل التي تؤثر في الدافعية
(داود، 2003، ص52)

الحاجة Need:

تعرف الحاجة بأنها "الشعور بنقص أو افتقاد لشيء معين إذا ما توفر تحقق الإشباع"، وقد تكون هذه الحاجة فسيولوجية داخلية مثل الحاجة للطعام و الماء والهواء أو سيكولوجية اجتماعية مثل الحاجة للانتماء و السيطرة (الحلو،1999، ص 36).

الرغبة desire:

هي شعور بالميل نحو أشخاص أو أشياء معينة مثل رغبة الطالب في اتقان النظرية النسبية أو الرغبة في السفر والاطلاع، وتنشأ من تفكير الفرد فيها أو تذكره

إياها أو إدراكه الأشياء المرغوبة، والرغبة تستهدف التماس اللذة، وترى مدرسة التحليل النفسي أن هنالك رغبات لاشعورية أي لا يفطن الشخص إلى وجودها كرغبة الطفل بموت أخيه الأكبر أو أبيه الذي يقسو عليه. (راجح، 1999، ص82)

تصنيف الدوافع

وضع علماء النفس للدوافع عدة تصنيفات مختلفة، وذلك حسب الطريقة التي درسوا بها هذه الدوافع و من التصنيفات الأساسية للدوافع ما يلي:

- دوافع أولية جسمية مثل الجوع و العطش والجنس، و دوافع ثانوية نفسية مثل الرغبة في التقدير و حب الاستطلاع و المكانة الاجتماعية.
- دوافع شعورية وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد عن وعي و إدراك و يشعر بها الفرد مثل اختيار نوعية التعليم و المهنة، و دوافع لا شعورية وهي التي تنتج السلوك الذي يقوم به الفرد من غير إرادته و دون تفسير منطقي.
- دوافع بيولوجية و هي فطرية يتفق فيها أفراد الجنس الواحد و توجد عند الناس جميعهم مهما اختلفت بيئاتهم مثل دافع الأمومة و دوافع اجتماعية مكتسبة، وهي مبنية على أسس فطرية إلا أنها تتأثر بالعوامل البيئية و التنشئة الاجتماعية و تكتسب بالتعلم ومن ضمنها الدافع المعرفي. (شقورة، 2002، ص21)

تصنيف الدافعية من حيث مصادر استثارتها

يذكر سباولدنك (Spaulding،2199) أن الباحثين وواضعي النظريات الدافعية يشيرون إلى نوعين من الدافعية بشكل عام وهما:

1- الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation

2- الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation

فالدافعية الخارجية تكون عندما يحفز الفرد بعوامل خارجية بينما على النقيض من ذلك فإن الدافعية الداخلية توجد عندما يعمل الفرد لأن هنالك رغبة داخلية

لأداء المهمة بنجاح، وترتبط الدافعية الخارجية بالمكافآت الخارجية، ويكون الطلبة مدفوعين خارجيًا عندما يربطون بين أفعالهم ممارساتهم وتلقيهم مكافأة خارجية، وقد تكون المكافأة الخارجية نقودًا أو مديحًا من الأقران أو المعلمين أو الوالدين، أو درجات التقييم (Spaulding ,1992,p.4)

وحدد شول Scholl 2002 مكونات الدافعية على النحو الآتي:

1- الدافعية النابعة من الداخل أو ذات المنشأ الداخلي Intrinsic process Motivation فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بالعمليات الداخلية يقومون بالأنشطة التي يستمتعون بها، ولا يهمهم التغذية الراجعة لأدائهم للمهمة.

2- الدافعية الأدواتية أو الوسيلية Instrumental Motivation والأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا النوع يعتقدون أن السلوك الذي سيقومون به هو أداة لبلوغ هدف محدد، مثل الأجرة النقدية، والثناء والمديح، وغير ذلك.

3- الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الخارجي External Self Concept-based Motivation فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العامل يتبنون توقعات المجموعة، إذ يهتمون بالتغذية الراجعة الاجتماعية، ويتصرفون بطريقة ترضي المجموعة لنيل الرضا والقبول والمكانة الجيدة بينها.

4- الدافعية المستندة إلى مفهوم الذات الداخلي Internal Self Concept-based Motivation فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا العنصر موجهين ذاتياً، إذ يقومون بوضع معاييرهم الخاصة بهم، والتي تصبح بدورها أساساً للذات الإنسانية.

5- استدخال الأهداف Goal Internalization فالأفراد الذين يكونون مدفوعين بهذا النوع من الدافعية يستدخلون توجهات أو سلوكيات معينة تنسجم ورؤيتهم الشخصية. (Scholl, 2002 , p.8)

الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation:

يشير ليبر (Lepper 2005) إلى أن الدافعية الداخلية تتجلى في انخراط الفرد في أي نشاط لذاته، ويكون العمل مدفوعا بدوافع داخلية عندما يتم القيام به لذاته ويقوم الفرد بأداء السلوك للحصول على المتعة، ويعرف العلوان الدافعية الداخلية بأنها رغبة داخلية لدى الأفراد لأداء مهمة ما، من اجل الحصول على المتعة والسعادة (العلوان وخالد، 2010، ص686).

ويشار للدافعية الداخلية Intrinsic Motivation بأنها الرغبة في المشاركة من أجل تحقيق الفضول، والمعرفة حول الأشياء للإسهام في المعرفة، فضلا عن الرغبة في الانخراط بالنشاط من أجل المشاركة وإنجاز المهمة والتوجه نحو الهدف. ويمكن أن تمثل الدافعية الداخلية بكفاية الفرد وبحريته في تقرير مصيره. (أبو عليا، 2004، ص13).

ويشير ستيرنبرغ حول الدافعية الداخلية، بقوله من الأفضل أن تكون الدافعية داخلية وليست خارجية لسبب واحد وهو أن المصادر الخارجية للدافعية تبدو دائما عابرة، ونتيجة لذلك غالبا ما يفقد أولئك الذين يتم تحفيزهم من مصادر خارجية دافعيتهم إذا ما قلت أو نفذت مصادر المكافأة، أما الذين يتم تحفيزهم داخليا فهم قادرون على الحفاظ على دافعيتهم بعيدا عن تقلبات المكافئات الخارجية. (ستيرنبرغ، 2009 ص 181).

ويرى رايان وديسي (Ryan and Deci 2006) أن الطلبة يميلون لأن يكونوا مدفوعين داخلياً لأداء مهمة ما عند توفر الشرطين الآتيين:

1- الفعالية الذاتية العالية High Self – Efficacy التي تشير إلى اعتقاد الفرد بأن لديه القدرة على أداء المهمة بنجاح

2- إدراك المحددات الذاتية A sent of Self – Determination التي تشير بأن لدى الأفراد القدرة على التحكم بقدراتهم، مما يجعلهم يختارون الأنشطة التي

يستطيعون التكيف معها ومعالجتها بنجاح، وتجنب الأنشطة التي تفوق قدراتهم ولا يستطيعون التكيف معها. (Ryan and Deci 2006 p. 54 – 57)

الآراء التي سعت إلى تفسير الدافعية:

1- نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory:

حاولت النظريات النفسية أن تبين طبيعة ونمو الشخصية. فقد أكدت على أهمية الدوافع والانفعالات والقوى الداخلية الأخرى للفرد، وافترضت أن الشخصية تنمو من خلال حل الصراعات النفسية خلال سنوات الطفولة المبكرة عادة، وركزت على المجالات اللاشعورية والصراعات النفسية المؤلمة في الشخصية، إذ كلما كانت الصراعات شديدة كانت الطاقة النفسية المتاحة لحل هذه الصراعات أكثر، وبالتالي فإن الطاقة الأقل ستكون من نصيب العمليات العقلية العليا مثل التفكير المنطقي والابتكار. (ملحم، 2009، ص304)

فالدافعية في نظرية التحليل النفسي هي منظومة الإسقاطات اللاشعورية لدى الفرد، التي تدفعه للقيام بنشاطات معينة، وكان فرويد Freud في بداية عمله ينظر للنشاط الجنسي كعملية جسمانية يمكن فهمها بالكامل عندما نعمل على تخفيض التوتر، وهدف السلوك الإنساني بكل بساطة العمل على خفض التوتر الذي خلقه تجمع للطاقة أكثر من اللازم وإعادة التوازن للجسم والشخص، ومع مرور الوقت بدا فرويد يركز على الخاصية أو السمة النفسية للنشاط الجنسي والعمليات العقلية فاستعمل مصطلح (الليبيدو) Libido الذي ينسب إلى الطاقة النفسية والانفعالية المشتقة من الحافز البيولوجي للنشاط الجنسي، وطور فرويد مفهومه عن الحافز والذي ينسب إلى تمثيل عقلي أو نفسي لمصدر جسمي داخلي من الإثارة، ولما كان الحافز شكلا من الطاقة والقوة الدافعة التي لا يمكن تخفيضها في عنصر جسماني أو عقلي، لأنها تشتمل على عناصر من الاثنين وبدا يصلح الصدع الديكارتي (نسبة لمقولة ديكارت أنا أفكر إذاً أنا موجود) وبدا فرويد بالاعتراف بأن النظرة الشاملة

للشخصية يجب أن تنظر للعقل والبدن بوصفها وحدة واحدة. (انجلر، 1990، ص 50).

ويرى فرويد أن الإنسان ورغباته يمكن أن تعود إلى غريزتين أساسيتين هما غريزة الحياة (الجنس)، وغريزة الموت (العدوان)، أي النظر إلى الإنسان على أنه سالب أمام الحتمية البايولوجية المتمثلة في الجنس والعدوان، وترتبط غريزة الحياة بكل ما يكفل المحافظة على حياة الفرد كالحب، تحقيق الهدف، المال، الكفاح في الحياة بشكل عام، وتتضمن هذه الغريزة المركبة غرائز الحصول على الطعام والغرائز الجنسية، في المقابل تختص غريزة الموت أو العدوان بكل مظاهر الهدم والتدمير والاعتداء على الغير، وكل ما يتعلق بتدمير الذات، وهاتان الغريزتان تتفرعان عن طاقة حيوية عامة تسمى اللبيدو والتي تعبر عن كونها طاقة نفسية انفعالية نابعة من الحافز البيولوجي للجنس، ويرى فرويد أن مفتاح استثارة وضبط السلوك يتمثل في الهو Id والانا Ego والانا العليا Super Ego (انجلر،1990، ص 51-59).

2- النظرية السلوكية Behavioral Theory:

يرى (متبنو) هذه النظرية أن الدافعية تنشا لدى الأفراد بفعل مثيرات داخلية أو خارجية، بحيث يصدر عن الفرد سلوكا أو نشاطا استجابة لهذه المثيرات، ويؤكد سكنر Skinner أن خبرات الفرد بنتائج السلوك هي التي تحدد تكرار أو عدم تكرار السلوك في المرات اللاحقة وأن حصول الأفراد على المعززات أو المكافآت على سلوكهم يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذه السلوكات وتكرارها، ويرى سكنر أن التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيا. (الزغلول وعلي،2010، ص299).

وتعنى النظرية الارتباطية Association Theory بتفسير الدافعية في ضوء نظريات التعلم ذات المنحى السلوكي، أو ما يطلق عليها عادة بنظريات المثير والاستجابة، وقد كان ثورندايك (R. Thorndike) أول من تناول مسألة التعلم تجريبيا وقال بمبدأ المحاولة والخطأ بوصفه أساس للتعلم، الذي فسر بقانون الأثر إذ

يؤدي الإشباع الذي يتلو استجابة ما إلى تعلم هذه الاستجابة وتقويتها والبحث عن الإشباع يشير إلى الدوافع وراء تعلم استجابات معينة في وضع استثاري معين، ويأخذ هل (Hull) بقانون الأثر ويحدده على نحو اكثر دقة إذ يستعمل مصطلح تخفيض أو اختزال الحاجة Need Reducation للدلالة على حالة الإشباع، ومصطلح الحافز Drive للدلالة على عدد من المتغيرات المتدخلة الواقعة بين الحاجة والسلوك والنموذج يوضح العلاقة بين السلوك والحاجة والحافز.

حاجة ← حافز ← سلوك ← اختزال الحاجة

ولا يرى سكنرSkinner، صاحب نموذج التعلم الإجرائي ضرورة لافتراض متغيرات متداخلة كالحافز لتفسير السلوك، ويستعمل عوضا عن ذلك مفهوم الحرمان Deprivation ويرى أن نشاط العضوية مرتبط بكمية حرمانها، إذ يؤدي التعزيز إلى تقوية الاستجابات التي تخفض كمية الحرمان. (نشواتي، 2003 ص 208).

3- الاتجاه الإنساني في تفسير الدافعية

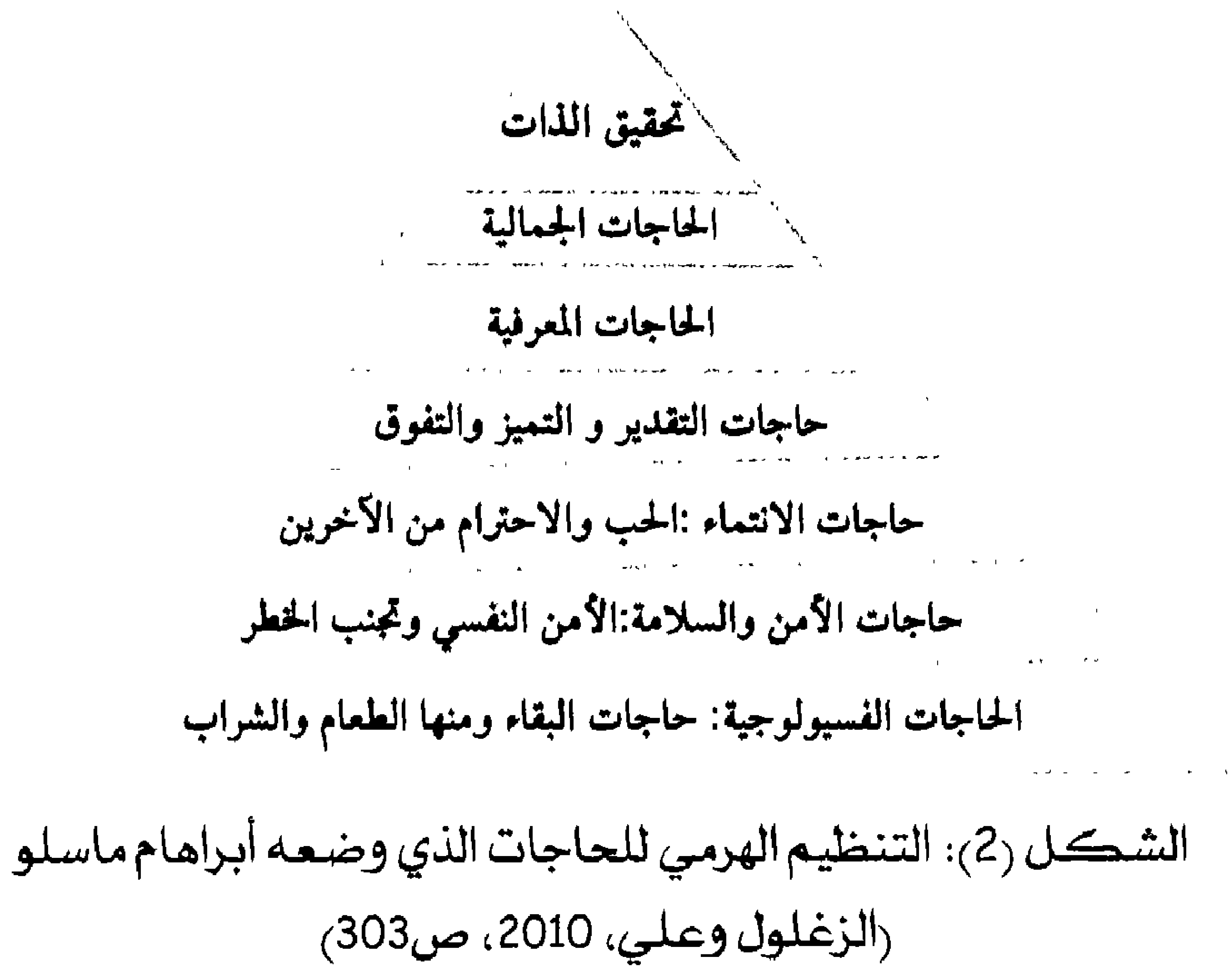
تستند الدافعية في النظرية الإنسانية على الحرية الشخصية، وتقرير المصير، والرغبة في النمو الشخصي من جانب الفرد أو كما يسميه ماسلو (Maslow) تحقيق الذات، لذلك توجه النظرية الإنسانية عنايتها في المقام الأول بالدافعية الداخلية ويقصد بها المواقف التي تتحدى قدرات الفرد ويشبع فيه الرغبة للتعلم والنمو والنجاح وهذه تمثل حاجات مستمرة على عكس الحاجات الفسيولوحية التي تتوقف عند إشباعها (قطامي 1993، ص241).

وقد وضع أبراهام ماسلو نظرية هرمية الحاجات Hierarchy of Needs Theory في مجال الدافعية، وتعد هذه النظرية من النظريات الإنسانية التي تعنى بمحتوى مفهوم الحاجة، إذ إن الدافع يبدأ من دراسة الحاجة المسببة له، وافترض ماسلو أن الدافعية الإنسانية تنمو على نحو هرمي لإنجاز حاجات ذات مستوى

مرتفع كحاجات تحقيق الذات، غير أن هذه الحاجات لا تظهر في سلوك الفرد إلا بعد إشباع الحاجات الأدنى كالحاجات البيولوجية والأمنية، فأقوى الحاجات هي الحاجات البيولوجية ولا يسعى الفرد إلى إشباع حاجات الحب والانتماء مثلا إلا بعد إشباع الحاجات الفسيولوجية وحاجات الأمن والسلامة، وإذا حصل تعارض بين الحاجات الدنيا والحاجات العليا فالحاجات الدنيا هي التي تسيطر وتظهر حتى يتم إشباعها (Gage & Berliner, 1979, pp.306-307).

ويؤكد ماسلو على الإرادة الحرة والحرية الشخصية للأفراد في اتخاذ القرار والسعي نحو النمو الشخصي وإشباع حاجاتهم، وفقا لسلم هرمي تترتب فيه هذه الحاجات حسب أولويتها، وقد صنف ماسلو الحاجات في مجموعتين هما: الحاجات الأساسية وتتمثل بالحاجات الفسيولوجية الضرورية لبقاء واستمرار الكائن الحي مثل الطعام والشراب والهواء والمسكن، والحاجات النفسية الاجتماعية، وهي ما تسمى بالحاجات النمائية مثل حاجات الانتماء أو المعرفة، والتقدير والحاجات الجمالية، وتحقيق الذات وفي حين تتوقف دافعية الفرد نحو الحاجات الأساسية عند إشباعها وينتقل إلى مستوى أعلى، (الشكل 2) وهو دافعية الفرد في إشباع الحاجات العليا كالحاجة إلى الانتماء والتقدير وتحقيق الذات ولا تتوقف عند حد الإشباع الجزئي لها فحسب بل تتطلب تحقيق مزيد من الإشباع، وهذا ما يفسر استمرارية الأفراد نحو تحقيق مزيدا من النجاح والتميز والتفوق والتقدير. (الزغلول وعلي،2010، ص 304).

ويتصور ماسلو إنه مع إشباع الحاجات جميعها يتقدم الفرد صاعداً في التنظيم الهرمي غير أنه مهما كانت المسافة التي تقدمها فإن أدنى إحباطا لمدة طويلة من الزمن يؤدي إلى انكفائه إلى ذلك المستوى الهرمي الذي يلائم تلك الحاجات ويبقى عند هذا المستوى حتى تشبع تلك الحاجة (جابر، 1986، ص587).



الشكل (2): التنظيم الهرمي للحاجات الذي وضعه أبراهام ماسلو (الزغلول وعلي، 2010، ص303)

نظرية هنري موراي 3819 Murray's Theory of Psychogenic Needs:

يعتقد موراي أن الدافعية جوهرها الحاجة ويشير إلى أن الحاجة هي عبارة عن القوة المحركة للسلوك الإنساني، وسعى إلى دراسة عدد كبير من الحاجات التي تحكم السلوك الإنساني على عكس الآخرين، الذين اختزلوا هذه الحاجات لعدد قليل، والحاجة عند موراي مركب أو مفهوم فرضي يتمثل في منطقة بالمخ ويرتبط بالعمليات الفسيولوجية الكامنة في المخ والتي تستثار داخليا أو خارجيا، وبكلتا الحالتين فإن الحاجة تؤدي إلى نشاط من الفرد حتى يتم إشباع حاجاته. (كالفين وليندزي، 1978، ص231- 238).

ومن خلال دراسته على الأفراد في جامعة هارفارد كون موراي قائمة بعشرين

حاجة رئيسية، ويعتقد أن هذه الحاجات ليست موجودة لدى الأفراد كلهم بالشدة نفسها ولكنها تختلف في القوة والاكتفاء، وأن هنالك هرما من الحاجات بعضها أقوى من بعض، وإذا كان هنالك حاجتان أو أكثر تتصارعان، فالحاجة الأكثر إلحاحا سوف يتم تحقيقها أولا، وهنالك عدد من الحاجات المهيمنة مثل الجوع، وأن مفهوم الضغط Press يمثل قوى من الأشياء أو الأشخاص داخل البيئة تساعد أو تعوض الفرد في تحقيقه لأهدافه وأمثلة الضغط النزاع الثقافي والشجار العائلي والفقر والمرض.(أنجلر، 1990، ص215)

وتضمن كتاب موراي (استكشافات في الشخصية) الذي ظهر سنة 1938 خلاصة لنظريته في الشخصية. إذ أكد على كفاح الإنسان وسعيه ورغباته ومطالبه وإرادته. فهو بهذا يركز على العملية الدافعية، والنزعات الموجهة للإنسان هي المفتاح إلى فهم السلوك البشري، وينظر موراي للحاجات على أنها مكونات قائمة في ذات الفرد تنعكس في سلوكه وهي ممثلة على صورة وحدات تتحكم في طبيعة الفرد ومستقرها الدماغ (الجسماني، 1984، ص235).

4- الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية:

يعد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام، الاتجاه الأكثر ملائمة لفهم كثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في كثير من مواقف حياته، وينبع تفسير السلوك في الاتجاه المعرفي من نظرية الجشتالت في تفسير سلوك الكائن الحي الذي يعتمد على الفهم وإدراك العلاقات في إطار النظرة الكلية الشاملة لعناصر الموقف و هذه النظرة ينفرد بها النشاط العقلي في مستوياته العليا (الشرقاوي، 1983، ص 223).

وتتجلى أهمية المدرسة المعرفية ودورها في علم النفس المعاصر وذلك من خلال أنها تأثرت بـ:

- المدرسة الوظيفية في تأكيدها على العمليات العقلية.

- المدرسة الجشتالتية في تأكيدها على الإدراك والفهم وحل المشكلات.
- المدرسة الإنسانية ونظرتها الايجابية للإنسان.

ومن هذا فإن علماء النفس المعرفي يؤكدون على ما يأتي:

- العناية بالعمليات العقلية مثل التفكير والإدراك وحل المشكلات.
- السعي إلى اكتساب معلومات دقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية.
- استعمال العمليات العقلية في فهم العالم الخارجي وإيجاد نمط من التوافق معه اعتمادا على تلك العمليات. (الداهري،1999، ص83)

إذ أدى فشل الاتجاه السلوكي في تفسير جوانب السلوك الإنساني المتنوعة الذي اقتصرت محاولاته على دراسة الاستجابات الظاهرية، مع أن تأثير العمليات العقلية الداخلية في السلوك واضحة، إلى ظهور أفكار تنادي بتحديد هذه العمليات ودمجها في نظرية علم النفس المعرفي (الزغلول وعماد 2003 ص 39).

وتتعدد النظريات المعرفية واتسعت مجالات بحثها نظرا لتعدد العمليات المعرفية لدى الكائن البشري، فمنها ما أكد على عمليات الفهم والاستبصار والإدراك في التعلم كالجشتالتية ومنها ما أكد على التغير الكمي والنوعي في البنى والمخططات المعرفية كما هو الحال في نظريات النمو المعرفي كنظرية بياجيه، في حين ركز العدد الآخر على عمليات استقبال ومعالجة وتخزين المعلومات واسترجاعها كنظرية معالجة المعلومات (الزغلول وعلي،2010، ص292). والتفسيرات المعرفية-حسب رأي (Hunt 1965) تسلم بافتراض مفاده أن الكائن البشري مخلوق عاقل، يتمتع بإرادة حرة تمكنه من اتخاذ قرارات واعية على النحو الذي يرغب فيه، لذلك تؤكد هذه التفسيرات على مفاهيم أكثر ارتباطاً بمتوسطات مركزية كالقصد والنية والتوقع، لأن النشاط العقلي كما يؤكده زندن (Vander zanden, 1980) يزود الفرد بدافعية ذاتية Intrinsic Motivation متأصلة فيه وتشير إلى النشاط السلوكي بوصفه غاية في ذاته

وليس وسيلة، وينجم عادة عن عمليات معالجة المعلومات والمدركات الحسية المتوافرة للفرد في الوضع المثير الذي يوجد فيه، وبذلك يتمتع الفرد بدرجة عالية من الضبط الذاتي. (نشواتي، 2003 ص 209).

ويشير وينبرجر ومكليلايند (Weinberger & McClelland, 1990) إلى أن هنالك المنحى الوجداني Affective Domain والمنحى المعرفي cognitive Domain في تفسير الدافعية، وأن كلا المنحيين هدفهما فهم السلوك الدافعي وتفسيره بشكل جيد، وأن هنالك أوجه قصور في كل منهما، فالمنظرون المعرفيون على سبيل المثال أعطوا اهتماما ضئيلا للجانب الوجداني في مجال الدافعية، فيما يؤخذ على الاتجاه الوجداني استعماله للاختبارات الاسقاطية مع ما فيها من شك من ناحية الصدق والثبات. (Weinberger & McClelland, 1990, p.580).

وتعد النظرية المعرفية من أهم النظريات التي فسرت الدافعية والتفكير إذ تبلور ذلك من خلال دراسة الأسس الفسيولوجية للمعرفة، واتجاه معالجة المعلومات ونظرية بياجيه.

أ- **الاتجاه الفسيولوجي:** حاول هذا الاتجاه من تفسير السلوك الإنساني بشكل عام والتفكير بشكل خاص من خلال ربطه بما يجري داخل الجسم من عمليات فسيولوجية عديدة في الجهاز العصبي والغدد والحواس، وأن محاولة فهم التفكير يتطلب فهم ما يجري داخل الدماغ بدل محاولة فهمها بوصفها عملية معرفية مجردة إذ ساعد التطور التقني على تكوين فهم أفضل لما يجري داخل الدماغ ومناطقه أثناء عملية التعلم. (العتوم وآخرون، 2011، ص 32)

ب- **اتجاه معالجة المعلومات:** المعرف بنموذج معالجة المعلومات Information Processing Model يؤكد سولسو (Solso1988) أن اتجاه معالجة المعلومات يفترض أن التفكير يحدث نتيجة سلسلة من العمليات المعرفية للمعلومات الحسية القادمة من البيئة الخارجية كالكشف عن المثيرات والتعرف عليها

واختيار الاستجابة الملائمة ويتسم نظام المعالجة بالتسلسل والتنظيم ويحاكي نظام المعلومات في الحاسوب، ويرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أن المثيرات التي يتفاعل معها الإنسان تمر في ثلاث مراحل رئيسة وهي: الترميز Encoding والتخزين storage، والاسترجاع Retrieval وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ عدد من العمليات المعرفية عدد منها يتم على نحو لاشعوري في حين يتم العدد الآخر على نحو شعوري إذ يكون الفرد على وعي لما يجري داخل هذا النظام ويتم تنفيذ مثل هذه العمليات عبر أجهزة الذاكرة وهي الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدة وظائف نظام معالجة المعلومات Information Processing Function .

ويشير (Haberlandet 1999) إلى أن نظام معالجة المعلومات يضطلع بالوظائف التالية :

1- استقبال المعلومات الخارجية أو ما يسمى بالمدخلات الحسية Inputs من العالم الخارجي عبر المستقبلات الحسية، والعمل على تحويلها إلى تمثيلات معينة، الأمر الذي يمكن النظام من معالجتها لاحقا وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الاستقبال والترميز.

2- اتخاذ عدد من القرارات حول مدى أهمية عدد من المعلومات ومدى الحاجة لها إذ يتم معالجتها وتحويلها إلى تمثيلات عقلية معينة وتسمى هذه المرحلة مرحلة التخزين في الذاكرة.

3- التعرف على التمثيلات المعرفية واسترجاعها عند الحاجة إليها للاستفادة منها في التعامل مع المواقف والمثيرات المختلفة، وتحديد أنماط الفعل السلوكي المناسب (مرحلة الاسترجاع) (الزغلول وعماد، 2003، ص 49- 50).

ويشير جونثير (Guenther 1998) إلى أن العمليات المعرفية العليا Higher Information processes مثل المحاكمة العقلية Reasoning وفهم وإنتاج اللغة Language

وحل المشكلات solving problems تتضمن عددا من العمليات الفرعية البسيطة، والتي يتطلب تنشيطها لتنفيذ العمليات المعرفية العليا عددا من الإجراءات تتمثل في استخلاص خصائص معينة من المثيرات، وإحلال المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى والاحتفاظ بها لفترة، وتفعيل عدد من المعلومات في الذاكرة طويلة المدى للاستفادة منها في تمثل المعلومات الجديدة وتخزينها في الذاكرة طويلة المدى ومقارنة المعلومات بمعلومات أخرى وتحويلها إلى تمثيلات معينة اعتمادا على قواعد محددة. (Guenther, 1998, p.148).

ج- اتجاه بياجيه في النمو المعرفي: يعتقد بياجيه بأن هنالك وظيفتين أساسيتين للتفكير هما: التنظيم والتكيف، وتتمثل وظيفة التنظيم من خلال نزعة الفرد إلى ترتيب وتنسيق الأنشطة المعرفية بشكل متكامل، بينما تشير وظيفة التكيف إلى نزعة الفرد إلى التلائم والتالف مع البيئة الخارجية ويتحقق التكيف من خلال التمثل والاستيعاب (العتوم وآخرون،2011، ص 31-32).

يشير رتشارد و ديفد (Richard& David) إلى أن السلوك حسب نظرية بياجيه سواء كان فعلا ظاهرا في الخارج أو باطنا في الفكر هو تكيف أو على الأصح أنه إعادة تكيف، فالشخص لا يتصرف تصرفا ما إلا إذا اختل التوازن مؤقتا بين الوسط وبنيته بحيث ينزع إلى إعادة بناء التوازن أو بعبارة أخرى إلى إعادة تكيف البنية، وبهذا يصبح السلوك في دراسة علم النفس محسوبا ومدروسا في حدود التبادلات الوظيفية، وكأنه يؤدي جانبين أساسيين ومتداخلين أحدهما انفعالي أو وجداني والآخر معرفي ذهني، ويقول بياجيه "أن العمل العقلي البحت يلزمه بطانة وجدانية، كما يلزم العواطف الوجدانية أدنى مستوى من مستويات الفهم أو الإدراك". (خوري، 1996، ص 23)

النمو المعرفي في نظرية جان بياجيه Jean Piaget

تعد نظرية بياجيه في النمو العقلي من أكثر نظريات المراحل المعرفية شيوعا،

لأنها جاءت نتيجة للملاحظات ودراسات طولية وعرضية عديدة، لقد اعتنى بياجيه بدراسة الذكاء وعمليات التفكير لدى الأفراد منذ الولادة وحتى المراحل العمرية المختلفة وتركزت جل عنايته في محاولة تفسير التغيرات التي تحدث على إدراك الأفراد وأساليب التفكير لديهم عبر مراحل النمو المتعددة. (الزغلول وعماد، 2003، ص 253).

ووفقا لبياجيه جدول (1)، فإن مراحل النمو هي مفتاح التطور والنمو المعرفي. فالأطفال في سن الدراسة والمراهقين تتشكل لديهم آلية العمل للتفكير المنطقي والمنهجي والتعامل مع الرموز. ومع انتقال المراهقين إلى مرحلة البلوغ تتكون لديهم مهارات عقلية مثل الاستعمال المنطقي للرموز ذات الصلة بالمفاهيم المجردة، والمنطق العلمي، واختبار الفرضيات، وهذه المهارات التي تعد الأساس، في عملية حل المشكلة، والتفكير الناقد، والمنطق العلمي، واختبار الفرضيات. (Crowl et al, 1997, p. 170).

الجدول (1): مراحل النمو العقلي حسب رأي بياجيه

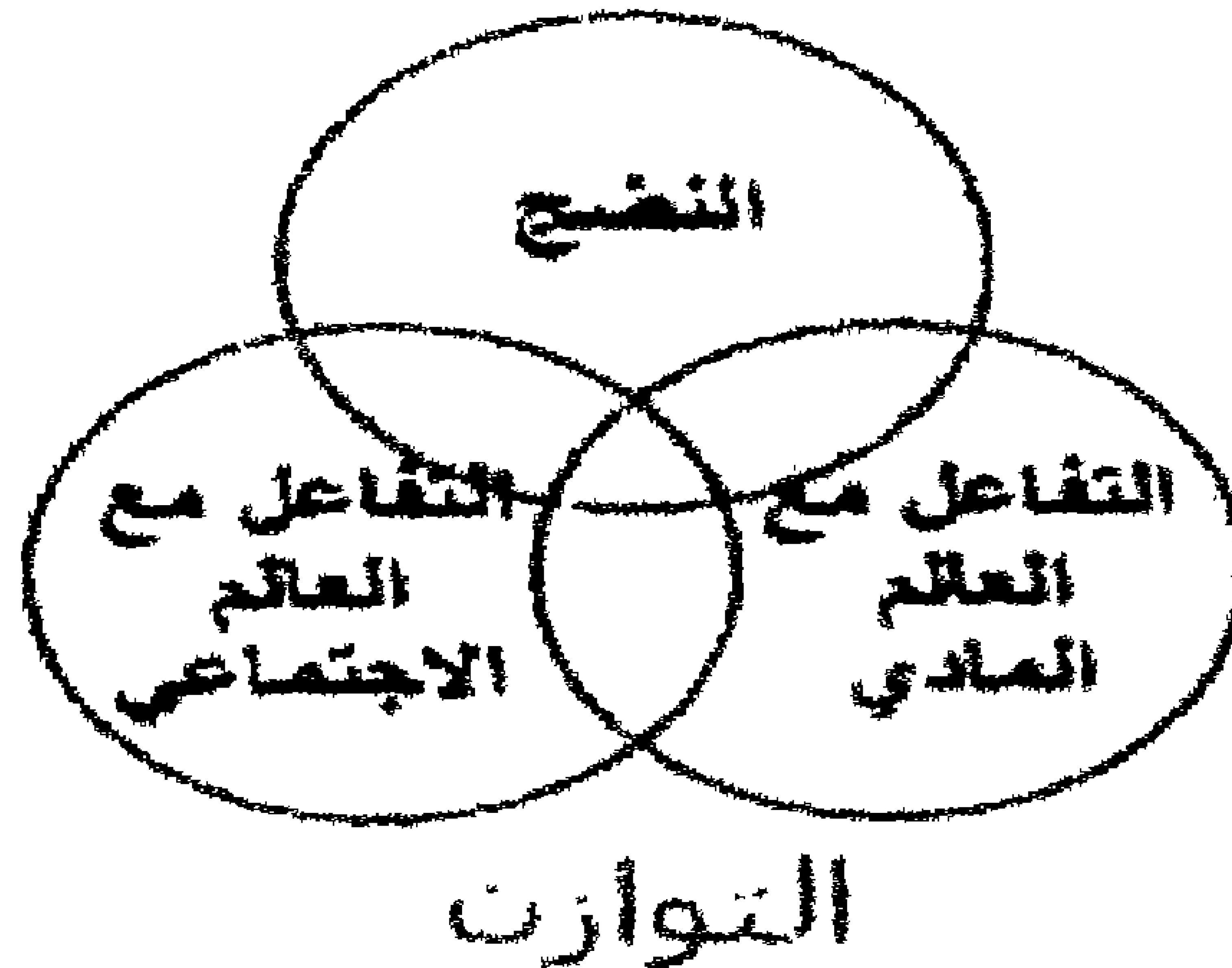
المرحلة	العمر التقريبي	الخصائص
الحس حركية	(الولادة-2) سنة	البدء بالاستفادة من التقليد والذاكرة والفكر. البدء بمعرفة أن الأشياء تستمر في بقائها حتى وإن اختفت. الانتقال من الأفعال المنعكسة إلى النشاطات الهادفة.
ما قبل العمليات المادية	(2-7) سنة	التطور التدريجي للغة، والقدرة على التفكير الرمزي. القدرة على التفكير المنطقي في اتجاه واحد. لغة الطفل وتفكيره في هذه المرحلة متمركزان حول الذات.
العمليات المادية	(7-11) سنة	القدرة على حل المشكلات المادية الملموسة بطريقة منطقية. فهم قوانين الاحتفاظ، والقدرة على الترتيب والتصنيف. اكتساب مبدأ المقلوبية (المعكوسية).
العمليات المجردة	(11- فمافوق)	القدرة على حل المشكلات المجردة بطريقة منطقية. يصبح التفكير علمياً بدرجة أكبر. القدرة على حل مشكلات لفظية وفرضية معقدة.

(الزغلول وعلي،2010، ص238)

ينظر جان بياجيه (Jean Piaget)إلى الطفل على أنه عالم صغير محفز Motive لفهم العالم المحيط به، ويسعى إلى تغيير هذا الفهم في ضوء عدم صحة افتراضاته حول العالم، ويرى بياجيه أن الأطفال يطورون البنى المعرفية من اجل تفسير هذا العالم، فالنمو المعرفي يحدث عندما يفشل الطفل في تمثل الخبرات بسبب نقص المعرفة لديه أصلاً، وبالتالي يؤدي إلى توليد وتطوير بنى معرفية جديدة. (Guenther,1998, p. 356)

وعلى الرغم من أن بياجيه اعتبر النضج احد عوامل النمو المعرفي المهمة إلا

أنه ليس الآلية الرئيسية لهذا النمو، وأن هنالك عوامل مثل الخبرة (التي تشمل التفاعل مع العالم المادي والاجتماعي) وعوامل التوازن العقلي Equilibration الذي يشكل أكثر العوامل أهمية في النمو العقلي، ويمثل هذا العامل نزعة فطرية تولد مع الأفراد تمكنهم من تحقيق التوازن بين حصيلة الخبرات المعرفية الموجودة لديهم والخبرات الجديدة التي يواجهونها والذي من شأنه أن يؤدي إلى حدوث النمو العقلي لديهم، ويرى أن هذه النزعة تتألف من عمليتين احدهما تعمل في الداخل وهي نزعة التنظيم Organization والأخرى تعمل في الخارج وهي نزعة التكيف Adaptation والتي تتألف من قدرتين هما التمثيل Assimilation والموائمة Accommodation. (Woolfolk, 1995,p.37)



الشكل (3): عوامل النمو عند بياجيه

تمثل المعلومات من خلال نماذج المخططات العقلية (السكيما Schemata):

شكلت المخططات العقلية مفهوم هام في نظرية بياجيه إذ عدها مكونا في البنية المعرفية للفرد، يستطيع الفرد من خلالها أن يحدد استجابته للبيئة الخارجية، والمخططات العقلية تمثل فهم عام لموقف أو شخص ما من خلال تصغير الخبرات في قالب، يسمح بالتكيف والتعامل مع البيئة دون الحاجة إلى التعامل مع كم هائل من المعلومات وقت الاستجابة، في ضوء المخططات العقلية، وقد يكون للفرد توقعات حول الأحداث والأشخاص، تساعد في التعامل والتكيف مع مثل هذه المثيرات. فالمخطط العقلي كما يرى بياجيه هو تمثيل عقلي يسمح للفرد في التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية، من خلال إضفاء قالب معين عليها، والخطط المعرفية هي تمثيل للمعرفة التصنيفية حول الأشياء، لتساعد في التعرف على المثيرات وعناصرها وطبيعتها. (سعيد، 2008، ص190)

ويحدد (العتوم 2004) المعالجات المعرفية للمخططات العقلية على النحو الآتي:

أ- **الاختيار:** ويتم من خلال مخطط اختيار السلوكيات التي تنسجم مع المخطط العقلي وفق آلية الانتباه الانتقائي القصدي، ويميل الناس إلى تركيز الانتباه وتوجيه الإدراك إلى ما ينسجم مع مخططاتهم العقلية.

ب- **التجريد:** المخططات العقلية تساعد في ترميز معاني المثيرات أو السلوكيات التي تم اختيارها، إذ إن هذا التمييز مبني على أساس المعنى، وليس التفاصيل اللفظية أو البصرية للمثيرات المنتقاة.

ج- **التفسير:** المخططات العقلية تساعد في تفسير المعلومات الجديدة وفهمها بما يتناسب مع طبيعة المخطط العقلي المتوفر لدى الفرد، وتشير عدد من الدراسات إلى أن المفحوصين عندما يعيدون سرد قصة سمعوها من الباحث، فإنهم غالبا ما يعيدونها بطرق متأثرة بمخططاتهم الخاصة حول موضوع القصة، مؤكدة ميلهم نحو التوازن والثراء.

د- **التكامل:** تخضع المخططات العقلية لمبدأ التكامل بين خبرات الفرد ومعارفه المختلفة، فخلال عمليات الترميز، لابد أن تؤثر الخبرات السابقة للفرد في المثيرات الجديدة وتصقلها، والتكامل هو سمة من سمات معالجة المعلومات في البناء المعرفي بشكل عام.(العتوم، 2004، ص 192-196)

ويشير برونك (Bruning1995) بأن السلوك وفق الاتجاه المعرفي يتحدد من خلال تفكير الفرد، واعتقاداته، وأهدافه، وتوقعاته، وقيمه، وتفترض عدد من هذه النظريات أن لدى الفرد حاجات أساسية لفهم البيئة، وللشعور بالكفاية، وللتنظيم الذاتي، وللتعامل النشط مع العالم من حوله، ويتفق هذا الافتراض مع ملاحظات بياجيه حول التوازن الذي يقوم على تذويت المعلومات الجديدة بشكل يجعلها تتسق مع الأبنية المعرفية لديه، وهو ما يشار إليه بالفهم. وفق هذه النظريات يعمل الطالب بجد ونشاط رغبة للوصول إلى الفهم ولأنه يستمتع بما يقوم به من عمل، لذا فإن الاتجاه المعرفي في تفسير الدافعية يركز على الدافعية الداخلية، فحاجة المتعلم للتنظيم والتنبؤ وفهم الحوادث من حوله تبدو من خلال السلوك الفطري الذي يلاحظ على الأطفال في صورة محاولة لاكتشاف البيئة ومكوناتها من حولهم، ومن خلال محاولتهم التركيز والانخراط في المهمات التي يقومون بها للتوصل إلى حل. (Bruning,1995, p. 326).

من النظريات المعرفية :

نظريات العزو: Attribution Theories

نظرية روترRotter

أشار روترRotter في نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning theory إلى مفهوم مركز أو وجهة الضبط Locus of control وتصنف نظرية روتر الدافعية أو تعزوها إلى سببين هما أسباب داخلية وأسباب خارجية، و يرجع الأفراد أسباب

نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب يتحملون مسؤوليتها، وهؤلاء هم الذين يكون موقع الضبط لديهم داخلياً، أي يرد إلى أسباب داخلية، أما الذين يرجعون أسباب نجاحهم أو فشلهم في الحياة إلى أسباب خارجية فيبحثون عن تفسيرات خارج أنفسهم وهؤلاء الذين يكون موقع الضبط لديهم خارجياً. (Rotter 1966, p.26).

نظرية هيدر F.Heider, 1958

تقوم نظرية العزو السببي لهيدر على أساس إدراك الفرد للعوامل التي تساعد على تكوين الحدث وإعزاء ذلك إلى هذه العوامل، وهو يقترح وجود نوعين من العوامل: الشخصية (الداخلية) متمثلة في القدرة، والمحاولة الدافعية، والبيئية (الخارجية) متمثلة في صعوبة العمل والحظ . (Hewstone,1989 p.30)، ويقصد هيدر بالقدرة، المهارة العقلية والبدنية للفرد وما يتمتع به من إمكانيات لأداء الفعل، أما المحاولة الدافعية، فيعرفها بأنها العامل الدافعي الذي يوجه الفعل، ويحافظ على قوة الدافعية، ويعطيه خاصية هادفة، وبحسب هيدر فالمحاولة الدافعية لها جانبان: جانب كمي، وهو الجهد المبذول أثناء المحاولة، ويتباين بتباين صعوبة العمل، فكلما ازدادت صعوبة العمل، ازداد الجهد المبذول، غير أنه في حالة توفر قدرة عالية فإن التغلب على صعوبة العمل يتطلب جهدا أقل، أما الجانب الثاني، فهو الجانب النزوعي أو القصد (Intended) إذ إن السلوك لا يكون مدفوعا بقوى داخلية أو خارجية ما لم يكن الشخص يقصد أو ينوي الوصول إلى الهدف الذي حدده لنفسه. (عطية، 1997، ص 108).

نظرية فينر Weiner 1974-1972

يبدأ فينر بمسلمة أساسية هي أن الناس يعزون نجاحهم أو فشلهم إلى أسباب داخلية أو خارجية ثم يقسم هذه الأسباب إلى مجالات منفصلة، فإذا كان مركز التحكم أو الضبط لدى الفرد داخلياً فقد يعزو نجاحه أو فشله إلى قدراته أو مجهوده

أو الاثنين معاً وبهذا تكون أسباب السلوك خاضعة لنوع من المسؤولية الشخصية، أما إذا كان مركز التحكم أو الضبط خارجياً ينسب الشخص أداءه إلى عوامل ليس مسؤولاً عنها ومن ثم لا يتحكم فيها مثل الحظ أو صعوبة المهمة فالفشل قد يرجع إلى صعوبة المهمة أو سوء الحظ أو كليهما والنجاح قد يرجع إلى سهولة المهمة أو حسن الحظ (الازيرجاوي، 1991، ص58-59).

الدافعية للانجاز achievement motivation

يرى (Dalton, 2010) أن دافع الانجاز achievement motivation يمكن تعريفه بطريقة مبسطة، بأنه الرغبة في الحصول على النجاح الأكاديمي، ويشمل هذا المفهوم الرغبة للانجاز والأداء الجيد للمهام المطلوبة وتتكون هذه الرغبة من بعدين أحدهما يمثل البعد المعرفي cognitive والآخر يمثل التوجه الوجداني affective orientation ويضم عوامل أخرى مؤثرة ومنها الأحكام والمعتقدات والقيم الشخصية والاجتماعية نحو المهمة المطلوب تحقيقها. (Dalton, 2010, p.11). ودافعية الانجاز وفق نظرية اتكنسون هي ذلك المركب الثلاثي المكون من قوة الدافع، ومدى احتمالية نجاح الفرد، والباعث ذاته بما يمثله من قيمة بالنسبة له. (راشد، 2005 ص 180)

نظريات توقع-القيمة Expectancy – value theory

يشير هيوستن (Houston 1985) إلى أن هذه النظرية تعتمد على مبدأ أن النجاح يتبعه شعور بالفخر والفشل يتبعه شعور بالخيبة، إذ من خلال هذا المبدأ تمكن أتكنسون و فيذر (Atkinson & Feather) من صياغة هذه النظرية (سيد احمد، 2008، ص 26). وقد تناول أتكنسون نظريته على شكل علاقات رياضية تتنبأ بمدى ميل الفرد وتوجهه نحو النجاح ومدى رغبته في تجنب الفشل وعلى ذلك فإن ميل الفرد نحو إحراز النجاح دالة لاستعداد ثابت لدى الفرد يتحدد نتيجة التفاعل بين ثلاثة جوانب عبر عنها بالمعادلة التالية:

الميل إلى تحقيق النجاح = الدافع للنجاح × احتمالية النجاح × القيمة الحافزة للنجاح
(راشد، 2005، ص 181)

ويقترح فيذر Feather أن دافعية المتعلم لأداء مهمة ما تكون مرهونة بأمرين اثنين هما: توقع النجاح في المهمة، وقيمة تحصيل المهمة، ويرى أنه عند توفر هذين الأمرين يطور الفرد الإحساس بالفاعلية الذاتية Self- Efficacy التي تتمثل باعتقاد يحمله الفرد حول مقدرته على النجاح في مهمات محددة، ويرى أنه حتى يشعر الطلبة بالفاعلية الذاتية فإن عليهم أن يعتقدوا أنهم يحملون تطورًا فعليًا باتجاه الوصول إلى هدف ذي قيمة، وليس فقط أنهم يحاولون بشكل جدي أو أنهم يؤدون المهمة كما يؤديها الآخرون أو بشكل أفضل منهم، أو أنهم يحققون نجاحًا على مهمات عادية. (نوفل،2011، ص7).

نظرية التقرير الذاتي Self Determination Theory

تمثل نظرية تحديد الذات نظرية جامعة ومختصرة للدافعية الإنسانية، والشخصية فيما يتعلق بنمو النزعات الكامنة والحاجات النفسية الفطرية، وتعنى بالبحث وراء دافعية الناس في القيام بالعمل من دون أي تأثير أو تدخل خارجي، وتركز على الدرجة التي يكون فيها سلوك الفرد مدفوعا ذاتيا ومحدد ذاتيا self-motivated and self-determined . (Deci & Ryan, 2002,p.205).

وتنتمي نظرية تحديد الذات إلى النظرية العضوية Organismic theory وأحيانا يعبر عنها بوجهة النظر العضوية في علم النفس، وهي واحدة من عائلة النظريات النفسية الشمولية ومنها نظرية جان بياجيه وكارل روجرز والتي تفترض أن الإنسان كائن نشط، وأن النزعات الكامنة والعميقة لديه تميل نحو النمو والتطور النفسي، وأن هذا النشاط الطبيعي لدى الإنسان يبدو واضحا من خلال الدافعية الداخلية intrinsic motivation والتي تمثل نزعته الطبيعية منذ الصغر في البحث عن التحديات وروح الطرفة والفرص المتاحة للتعلم، كذلك نزعة الأفراد إلى إدماج

الممارسات الاجتماعية والقيم المحيطة بهم واستدخالها في بنائهم المعرفي. (Ryan, 2009, p.1).

إن نظرية تقرير الذات من النظريات المعرفية التي حظيت بالعناية، إذ افترض كل من ديسي ورايان Deci & Ryan منظورًا متعدد الأبعاد للدافعية، وهي بديل قوي للدراسات أحادية البعد للدافعية، إذ تفترض أنماطًا متعددة من الأسباب الكامنة وراء سلوك الفرد، والتي يمكن ترتيبها على متصل التقرير Self Determination Continuum ففي النهاية العليا هناك الدافعية الداخلية Intrinsic Motivation التي تعبر عن صورة الدافعية الأكثر تقريرًا للذات، والتي تتضمن القيام بالسلوكيات بسبب المتعة والرضا المتأصلة فيها. والنمط الثاني من الدافعية هو الدافعية الخارجية Extrinsic Motivation والتي تعبر عن المشاركة والانخراط في نشاط ما لأسباب خارج ذلك النشاط، وتستند نظرية التقرير الذاتي إلى افتراض مفاده: أن الكائن الإنساني جدلي وأنه موجه بالفطرة- الغريزة، وأن بذله للجهد المميز فيه تحدٍ يؤدي إلى تكامل الخبرات بطريقة متماسكة ووعي بالذات؛ وهذا التوجه الغريزي أو الفطري لا يعمل بطريقة آلية، إذ إنه يتطلب الغذاء والاستمرارية والدعم المناسب من البيئة الاجتماعية، والسياق الاجتماعي. (نوفل،2011، ص8)

المنظور التاريخي للدافعية العقلية وعلاقتها بالتفكير الناقد

يرجع مفهوم التفكير الناقد في أصوله إلى أيام سقراط إذ عرف معنى غرس التفكير العقلاني بهدف توجيه السلوك، وفي العصر الحديث بدأت حركة التفكير الناقد مع أعمال جون ديوي (J. Dewey1933) عندما استعمل فكرة التفكير المنعكس والاستقصاء وفي ثمانينيات من القرن العشرين بدا فلاسفة الجامعات بالشعور بأن الفلسفة يجب أن تسهم في حركة إصلاح المدارس والتربية ومن ثم بدا علماء النفس المعرفيون والتربويون في بناء وجهات النظر الفلسفية المتعلقة بالتفكير الناقد ووضعها في أطر معرفية وتربوية لاستغلال القدرات العقلية والإنسانية (المولد،

2007، ص 76) ويرجع مفهوم النزعة للتفكير الناقد dispositions للمربي الأمريكي جون ديوي (J. Dewey1933) والذي كان يؤمن بضرورة توفر ثلاثة مواقف لحدوث التفكير المنعكس(التفكير الناقد) وهي التفتح العقلي open mindedness والمسؤولية الأخلاقية responsibility ومقدار الرغبة والحماس wholeheartedness (Dewey, 1933,p.5).

وفي نفس السياق يوضح فايشون (Facione 1997) أن أهم الشخصيات الفكرية مثل جون ديوي قد استمرت في التأكيد على تنمية مهارات التفكير والنزعة للتفكير باعتبارها حجر الزاوية للمجتمع الديمقراطي. (Facione & Giancarlo, 1997, p.67) ويشير جون ديوي إلى تفضيله للعوامل المحفزة للتفكير والتي يسميها بالعادات العقلية الايجابية للتفكير في كتابه كيف نفكر عام 1933 (How We Think 1933) ويذكر "قد نضطر إلى الاختيار بين خصائص الشخصية الناقدة الأخلاقية وبين مهارات التفكير المعرفية التي تستخدم بطريقة تنم عن التلاعب المنطقي. حينئذ يكون التفضيل للمكون الأول". ويضيف ديوي في بيان أهمية النزعة للتفكير الناقد بقوله "عندما يحدد المدرس عنايته بمسائل اكتساب المهارات والجوانب المعرفية في التفكير، ويتغاضى عن عمليات التكوين الكامنة للعادات الدائمية لدى الطلبة إضافة إلى اهتماماتهم ورغباتهم والتي تمثل العامل الأهم في المستقبل". (Dewey, 1933, pp34-58)

الدافعية العقلية "النزعة للتفكير الناقد" Critical Thinking Dispositions:

مفهوم النزعة للتفكير الناقد

يعرف (المعجم الغني) نزعة - نَزْعَةٌ : جمع : نَزَعَاتٌ. أَظْهَرَ نَزْعَتَهُ نَحْوَ الشَّيْءِ": مَيْلَهُ، اِتِّجَاهَهُ. وهي ميْلٌ، واتِّجاهٌ فِطريّ أو نفسيّ إلى شيء، ويعرف (معجم اللغة العربية المعاصر) نزعة - نَزْعَةٌ. نَزْعة غريزيّة : رغبة تدفع المرء إلى ما يمكن أن يشبع حاجاته ويُرضي غرائزه وميوله الطبيعيّة. (معجم المعاني،2012).

ويعرف قاموس غرينوود للمصطلحات التربوية 2008 النزعة للتفكير disposition

أنها خاصية تتميز بما يدعى بالخاصية الضوئية لعلاقتها بعبارات شرطية احتمالية أو مخالفة للواقع، على سبيل المثال تعد الهشاشة خاصية نزعة أو ميل لأنها تعود إلى واقع تابع لمؤهلات معينة إذ إن الشيء الهش على الرغم من أنه سليم، فقد يدمر لمجرد تلقيه ضربة، وقد روج لمبدأ النزعة في الفلسفة التربوية في الستينيات من القرن العشرين عبر تاثير جلبرت رايل Gilbert Rael الذي تمحورت آراؤه إزاء السلوكية المنطقية حول تحليل للصفات العقلية بوصفها سلوكية. (كولينز & اوبراين، 2008، ص194).

ويعرف (Katz 1993) النزعة Disposations على أنها نمط سلوكي يتكرر ظهوره في كثير من الأحيان بشكل طوعي (بغياب الإجبار على التفكير)، ويشكل عادات عقلية في ظل القليل من التحكم الإرادي الواعي (Katz, 1993, p. 10)، ويعرف تشمان واندري (Tishman and Andrade 1996) النزعة للتفكير الناقد critical thinking dispositions بأنها الميول للتوجه لنحو نمط معين من السلوك العقلي. (Tishman & Andrade,2005,p.2).

ويرى سيرز وبارسونز (Sears & Parsons, 1991) أن النزعة للتفكير الناقد تعني أخلاقيات المفكر الناقد، ويشير اور وكلاي (Orr & Klein, 1991) إلى أن الدافعية العقلية تمثل روحية المفكر الناقد. وتضيف جيانكارلو (Giancarlo,2009) بأن النزعة للتفكير الناقد تشير إلى محصلة المواقف والقيم والميول و أبعاد شخصية الفرد المتصلة بمدى احتمال أن يتبع الفرد منهجا محددا في السلوك العقلي قائماً على الاستدلال والمنطق لتحديد وحل المشكلات. (Giancarlo, 2004 , p.359).

تقرير مؤتمر دلفي (The Delphi Report 1990) والنزعة للتفكير الناقد Critical thinking dispositions

خلال السنوات العشرين الماضية بدأ التربويون والسياسيون بالاعتراف بأهمية التفكير الناقد، وجعله هدف للعملية التربوية، إذ تكاثفت الجهود الرامية إلى تحديد

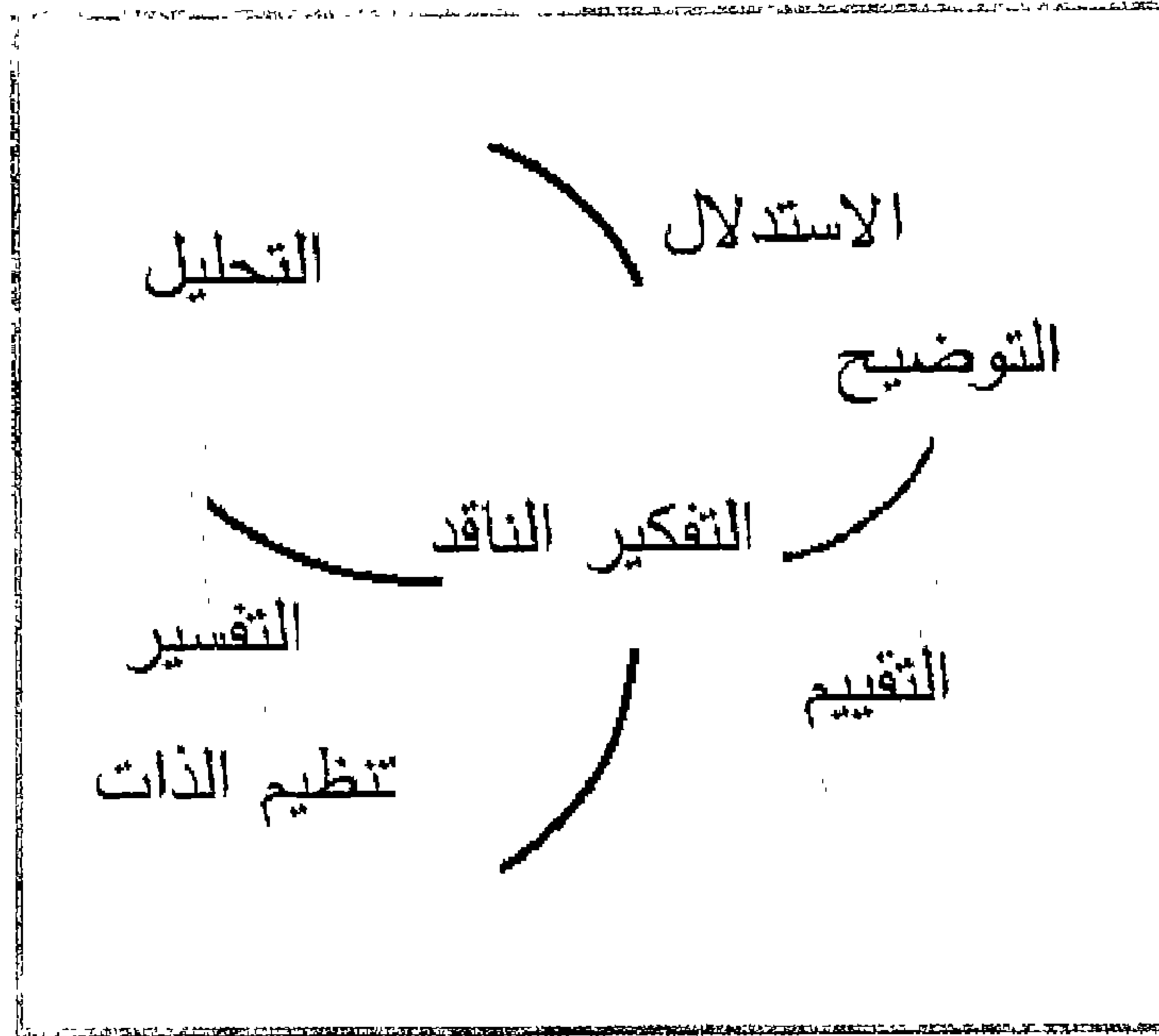
وتعليم وقياس التفكير الناقد. (Giancarlo, 2004, p.348)، وفي العام 1990 وتحت رعاية الجمعية الفلسفية الأمريكية (APA) American Philosophical Association) (1990). استكملت لجنة متعددة التخصصات مشروع دلفي (Delphi)، استمر هذا المشروع سنتين لوضع تعريف محدد للتفكير الناقد. (Giancarlo, 2001, p.30) ويضيف فايشون (Facione,2000) نظراً لاختلاف الباحثين والمنظرين في مفهوم التفكير الناقد، فقد تداعت مجموعة من الخبراء والباحثين المهتمين بموضوع التفكير الناقد، بدعوة من جمعية علماء النفس الأمريكية APA American Psychological Association إذ اجتمع ما يقارب من (46) خبيراً يمثلون مجموعة من الباحثين من مختلف الحقول الأكاديمية، كالعلوم الإنسانية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم الطبيعية، والتربية، وذلك لبحث مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته الأساسية، وقد استعمل هؤلاء الخبراء إستراتيجية دلفي (Delphi Method) للإجابة عن السؤال الأساسي لوضع تعريف محدد للتفكير الناقد، لقد كانت مهمة الباحث المركزي في إستراتيجية دلفي تكمن في تلقي الاستجابات من الخبراء المشتركين في هذا البحث، ومن ثم العمل على تلخيصها، ثم إرسالها مجدداً إلى الخبراء، وذلك بهدف الحصول على مزيد من المعلومات وردود الأفعال من هؤلاء الخبراء عن الإجابات والأسئلة التي تم جمعها، وتكمن أهمية طريقة دلفي في أنها تتيح الفرصة لكل خبير مشارك في عملية البحث أن يقدم الحجج والبراهين والمعلومات التي من شأنها أن تثري عملية البحث التي يسعون لانجازها. وبعد أن يستكمل الباحث المركزي عملية جمع المعلومات والحجج والأدلة والمعلومات من قبل مجموعة الخبراء يتيح الفرصة لأفراد هيئة الخبراء أن يقرروا قبولها أو رفضها من خلال الاقتراع الذي يتم بين أفراد الهيئة، وإن لم يتم الاتفاق بين أفراد هيئة الخبراء، فعندئذٍ يتم تسجيل نقاط الاختلاف بين هيئة الخبراء. (Facione, 2000, p.2-16)

وتذكر جيانكارلو (Giancarlo, 2004) أنه قبل مؤتمر دلفي لم يكن هنالك تصور واضح واتفاق حول التفكير الناقد على مستوى الجامعات، على الرغم من أن المفاهيم

التي تقدم بها كل من اينيس Ennis، بول Paul، ليبمان Lipman، نوريس Norris، ماير Meyer، باير Beyer، وسترنبيرغ Sternberg .(Giancarlo, 2004, p.348)، فيرى أنيس (Ennis, 1998) أن التفكير الناقد هو التفكير التأملي والاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات. في حين أشار بول (Paul, 1995) إلى التفكير الناقد على أنه تصحيح التفكير في مسعى المعرفة المعنية والموثوقة حول العالم. أمّا الباحث المعرفي ستيرنبريج (Sternberg, 2004) فيشير إلى أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات العقلية (الذهنيـة) والاستراتيجيات والتمثيلات التي يوظفها المتعلمون لحـل المشكلات، والعمل على صُنع القرارات، وتعلم مفاهيم جديدة. (مرعي ومحمد، 2008، ص291).

لقد كان من النتائج البارزة لمؤتمر دلفي والتي حققت اتفاق عام حول النظر للتفكير الناقد، وفيما يلي نص إجماع هيئة الخبراء حول ماهية التفكير الناقد. "نحن نفهم التفكير الناقد بأنه حكم هادف منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل والتقييم، والاستنتاج، وإلى جانب ذلك فإنه يهتم بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس والتي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء. وضمن هذا المفهوم فإن التفكير الناقد يعد قوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية والمدنية، وأن الشخص المنخرط في التفكير الناقد والذي يقوم بهذا الحكم المنظم ذاتيا، شخص يجمع المعلومات ويقيم الدليل على تشكيل حكم حول ما يعتقد أو ما يجب القيام به في سياق معين ووفق المهارات المعرفية التي يمتلكها ويحرص على تحسين نوعية هذا الحكم. (Facione, 2000, p.2).

وأورد فايشون (Facione, 2006) ست مهارات في الجانب المعرفي (الشكل 4) اجمع عليها هيئة خبراء مؤتمر دلفي (Delphi 1990) وهي التفسير، والتحليل، التقييم، الاستدلال، الشرح، تنظيم الذات.



الشكل (4): المهارات الأساسية للتفكير الناقد
(العتوم وآخرون،2011، ص79)

وأورد اجتماع هيئة الخبراء سبعة عوامل في الجانب الوجداني تدفع المرء نحو استعمال التفكير الناقد (الشكل 5) وهي: "الرغبة في البحث والمعرفة والتدقيق، الفكر المنفتح، الميل إلى التحليل، النظامية، النضج المعرفي، البحث عن الحقيقة، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد" (Facione, 2006, p.4).



الشكل (5): يبين المهارات الوجدانية التي حددها مؤتمر دلفي (النزعة للتفكير الناقد)

ولقد بدأ علماء النفس المعاصرون أمثال انيس، ونورس (Ennis & Norris 1990) وهيلبرن (Halpern, 1996) ينظرون إلى أن أي مناقشة لمهارات التفكير الناقد لابد أن تتضمن النظر باتجاه النزعة للتفكير الناقد Disposition toward Critical Thinking. (Giancarlo, 2004, p.348).

الدافعية العقلية Mental Motivation

تطور مفهوم الدافعية العقلية والتوازن المعرفي:

إن أبرز وجهات النظر حول العوامل المحفزة للتفكير والمنطق نشأت مع أعمال فرويد (1905) ضمن نظريته الإكلينيكية حول الصراعات النفسية الناجمة عن ألاوعي كونها عوامل تحفز وتحث على السلوك، ووجهات النظر هذه التي سرعان ما انتشرت إلى ميادين أخرى في علم النفس ومع رواد علم النفس الاجتماعي والتجريبي التي اعتنت بالمتغيرات التحفيزية مثل التحفيز Drive والأهداف Goal

والطموحات أو التطلعات aspirations، ومن ثم لدى موراي في العام 1938 في تصنيفه وتحديده لأنواع الحاجات والدوافع وبحثه في العوامل الحسية والإدراكية ثم ظهور النظرية المعرفية، ووجهات نظر علماء النفس المعرفيون حول التفكير والاستدلال مابين الأعوام 1960، 1970 وظهور اتجاه إعادة صياغة مفهوم دوافع التفكير، وإكمال النواقص ضمن محاولات برونر 1957 وفستنجر 1957، وشهدت هذه المرحلة صراع بين وجهات النظر تتركز حول الحوافز مقابل الإدراك. ثم بدأت في أواخر الثمانينات انبعاث الاهتمام بهذا المجال. وبدأوا بالتركيز على النتائج المهمة للتفاعل بين هاتين العمليتين وتحديد المبادئ التي تصف العلاقة بين الدوافع والإدراك، ويذكر (Molden & Higgins, 2003) أن التفسير الأكثر وضوحا حول العوامل المحفزة للتفكير بأنها محصلة رغبة الشخص والتي تدفعه لاستعمال مزيد من قدراته المعرفية أو تقليلها أثناء معالجته لموقف أو شيء ما. (*Keith & Ropert,* 2005, p.295)

ويشير فايشون وجيانكارلو (Facione & Giancarlo 1998) معدي مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية، إلى أن مفهوم التوتر والاتساق المعرفي لكورت ليفين (Levin,1935) يزود الباحثين بالأساس النظري للافتراض القائل بأن النزعة للتفكير الناقد Disposition Toward Critical Thinking يشكل دافعا للفرد نحو التفوق في التفكير الناقد، لسد الفجوة ما بين قيمه وما يصبو إلى تحقيقه) (Facione et al, 2000, p.79)

ويرى ليفن (Levin) أن سلوك الإنسان تحدده عوامل متعددة ويسمي ليفن القوى النفسية المؤثرة في الفرد بمجال أو حيز الحياة Life space والإنسان موجود بشكل نفسي في بيئته التي يستجيب لها وبالتالي فالسلوك دالة هذا المجال وهو الشخص وبيئته النفسية وأن مفهوم التوتر يظهر عندما تثار حاجات الفرد النفسية ويقل عندما تشبع هذه الحاجات؛ ووضع ليفن مفهوماً آخراً وهو التناسق المعرفي، فالشخص بحاجة لتوسيع معنى مدركاته ومشاعره ومعارفه وخبراته،وعندما يظهر تناقض بهذه

الأشياء يدفع الفرد إلى تقليله، وقد شارك هيدر (Heider) هذا التصور لليفن وأضاف عليه مفهوم التوازن المعرفي Cognitive balance ويذكر فيه حاجة الإنسان لتنظيم مدركاته ومعارفه وتبسيطها إذ يرى أن هذه الحاجة للتنظيم هي المحرك الداخلي (الدافع الداخلي) للتوازن المعرفي (Jeffry, 1980, p.16-39).

يرى بايدل (Biddle, 1997) أن معظم الآراء في موضوع الدافعية تجمع على إنها حالة توتر أو عدم توازن تحدث عند الكائن البشري بفعل عوامل داخلية أو خارجية، وتثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق هدف معين.فالدافع يمثل القوة التي تدفع الفرد للقيام بسلوك معين،في حين يمثل الهدف الرغبة أو الغاية التي يسعى الفرد إلى تحقيقها وهي بمثابة الباعث الذي يعمل على خفض الدافعية (الزغلول وعلي، 2010، ص293)

والجدير بالذكر أن أكثر الآراء شيوعا في موضوع التوازن المعرفي تستند في أساسها إلى ما يسمى بـ (التوازن البيولوجي)، لذا سيتناول الباحثان أهم هذه الآراء. وأوضحت النظرية البيولوجية أن البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الفسيولوجيا أن هناك ميلا في الكائن العضوي نحو الاحتفاظ بحالة من ثبات واتزان جسدي وكيميائي، وهو ما نطلق عليه التوازن الحيوي Homeostasis وإذا اضطرب توازن الجسم ظهرت في الحال عدد من العمليات الجسدية التعويضية لتقوم بسد النقص وإزالة حالة الاضطراب، فالكائن يميل إلى الاحتفاظ بحالة ثابتة من التنظيم الذاتي فإذا أصيب هذا التنظيم الذاتي بشيء من الاضطراب أو الخلل ظهرت دوافع معينة لتوجيه السلوك البشري الوجهة السليمة. (الطويل، 1999، ص167).

وتعد نظرية التوازن الداخلي Homeostasis التي أدخلها والتر كانون (Walter Cannon)إلى علم النفس من أكثر النظريات التي حاولت تفسير الدوافع على أساس بيولوجي إذ يرى والتر أن العمليات البيولوجية وأنماط السلوك تخضع إلى حالة الاختلال في التوازن العضوي، الأمر الذي يتسبب في استمرار هذه العمليات حتى يتم تحقيق التوازن، ويؤكد أن الحوافز تتولد بوصفها نتيجة لحالة الاختلال أو

عدم التوازن، وذلك بالاشتراك مع عمليات معرفية، الأمر الذي ينتج عنه توليد سلوك لإشباع الحاجة، وإعادة التوازن الداخلي لدى الفرد ولقد وسع والتر مفهوم عدم التوازن أو الاختلال لاحقا ليشمل مفهومي التوازن النفسي والفسيولوجي. (الزغلول وعلي، 2010، ص298).

ويرى والتر Walter أن:

1- التوازن بين الخلايا الحية والبيئة المحيطة، بما في ذلك عوامل من قبيل ثبات درجة الحرارة، التوازن المائي والملحي، واستقرار مستوى السكر في الجسم. ويمكن أن ينظر للجسم على أنه منظم معقد.

2- طُبّق المبدأ نفسه في الجوانب النفسية للفرد، إذ عدت النفس نظاماً متكافئ التوازن. (Corsini, 1999, p.449).

ويؤكد أصحاب المنحى المعرفي أن الأفراد يسعون للبحث عن التوازن أو الاتساق Consistency بين معارفهم، وقبول الاتجاه الذي يتناسب مع بنائهم المعرفي Cognitive Structure فالشخص الذي توجد لديه عدد من المعتقدات والقيم غير المتسقة مع بعضها البعض يحاول جاهدا في سبيل جعلها متسقة ومترابطة فيما بينها، ومحاولة الفرد لاستمرار أو إعادة الاتساق المعرفي يعد دافعا أوليا. (عبدالله، وخليفة 2001، ص293).

وقد حدد اوسكامب وشولتز (Oskamp & Schultz 2005) ثلاثة نماذج نظرية أساسية في مجال الاتساق المعرفي وهي على النحو التالي:

التوازن Balance Theory

هو من النماذج أو النظريات المهمة في مجال الاتساق المعرفي التي أسسها هيدر (Heide) والتي تتضمن ضغوط الاتساق بين النمط المعرفي البسيط simple cognitive system والذي يتكون من موضوعين والعلاقة القائمة بينهما أو تقويمات

الفرد لهما، وهنالك ثلاثة تقييمات (تقييم الفرد للموضوع الأول، وتقييمه للموضوع الثاني، والعلاقة بين هذين الموضوعين).

ونظرا لأن الدافع الأساس الذي يدفع الأشخاص نحو التوازن هو محاولة تحقيق التناغم أو إعطاء معنى للمدركات، وتحقيق أفضل صورة من التفاعل والعلاقات الاجتماعية.

الاتساق المعرفي الوجداني Cognitive Affective Consistency

يذكر سكامب وشولتز (Oskamp& Schultz 2005) أن الشكل الثاني لمنحى الاتساق هي أن الأشخاص يحاولون دائما أن تكون معارفهم متسقة مع مشاعرهم، فمعتقدات الأفراد ومعارفهم وتبريراتهم عن الموضع تتحد في جزء منها من خلال مشاعرهم وتفضيلاتهم، والعكس صحيح أي أن تقويم الفرد ومشاعره يتأثران بمعتقداته، ويتسق ذلك مع التصور لكل من الاتجاه والقيمة على إنهما يتضمنان ثلاثة مكونات (المعرفة، الوجدان،السلوك)، ويضيف روزنبرج (Rosenberg)أن التغيرات المعرفية يمكن أن تنشأ بواسطة التغير في الوجدان والشعور حيال موضوع القيمة أو الاتجاه. (Oskamp & Schultz, 2005,p.233-234)

التنافر المعرفي A Theory of Cognitive Dissonance

ترتبط هذه النظرية باسم ليون فستنجر Festinger إذ اقترح فكرته التي تقوم على أساس أن التنافر المعرفي هو حالات من الإثارة النفسية تحول دون حدوث الاتساق المنشود بين الاتجاه والسلوك وأن الفرد لديه الدافع للمعالجة والحد من المتناقضات بين اتجاهاته وسلوكه وإقلال من حدة هذا التنافر، إذ إن هنالك ميلاً أن تكون الاتجاهات والسلوك متسقة مع بعضها(Erwin, 2001, p. 81).

ويضيف (قطامي 2001) إلى أن سعي المتعلم (الفرد) إلى تحقيق اتساق داخل نظام معتقداته ونظم ومعتقدات الأفراد الآخرين وسلوكهم، وتحدث هذه التنافرات

أحيانا داخل المتعلم نفسه فعندما يصادف الطالب مثل هذه الحالة تتطور لديه حالة من الاستياء أو عدم الراحة، إن هذا التنافر يشكل قوة مثيرة للتوتر تدفع الطالب إلى طريقة يخفض بها شعوره بالتنافر وعدم الاتساق أو التخلص منه، ولا يتوافر هذا الانسجام إلا بتوافر التوافق بين معتقدات الفرد، وصور السلوك المرتبط بها، إذ تفترض نظرية التنافر المعرفي أن لكل متعلم عناصر معرفية تتضمن معرفته بذاته، ما يحب ويكره وأهدافه وأشكال سلوكه، ومعرفته بالطريقة التي يسير بها العالم من حوله، فإذا تنافر عنصر من هذه العناصر مع عنصر آخر، يحدث توتر يفرض على المتعلم التخلص منه. (قطامي،2001، ص162).

ويشير الخبراء في أكاديمية كاليفورنيا للنشر The California Academic Press المتخصص بقياس مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد إلى أن الدافعية العقلية Mental motivation تمثل الرغبة desire في التفكير والتعلم بكونها من أهم العوامل المحفزة للفرد في سبيل النجاح في المدرسة أو في العمل، وأنها تعبر عن دوافع الطلبة الذين هم أكثر عناية للانخراط في الدراسة والعمل ومعالجة المشكلات المعرفية التي تعترضهم، وتطبيق مهاراتهم في التفكير وتحقيق النتائج بالمقارنة مع الطلبة الذين يكونوا غير مبالين بما يحدث حولهم، حتى أنهم يعارضون طرح أي جهد حقيقي، لافتقارهم للدافعية العقلية الكافية. (insight assessment, 2011 , p.4).

وتنظر هارندك (Harnadek, 1979) للدافعية نحو التفكير الناقد : بأنها القوة الدافعة التي تثير التفكير الناقد وتبقي عليه غالبا متجذرة في القيم والاستعدادات والمكونات الشخصية للفرد من ميول واتجاهات. (جروان، 2010، ص64)

وتمثل الدافعية العقلية Mental motivation الدافعية الداخلية الثابتة والمعتادة للفرد لاستعمال قدراته المعرفية لدى انخراطه بحل المشكلات وتقييم المواقف واتخاذ القرارات، وأنها تعبر عن نزعة الفرد الطبيعية للاستدلال والتفكير المنطقي. (Giancarlo, 2001, P.31)

وينظر الخبراء في أكاديمية كاليفورنيا The California Academic Press، للدافعية العقلية بأنها حالة داخلية تحفز عقل الفرد نحو المشاركة بفاعلية في الأنشطة الفكرية التي تتطلب الاستدلال reasoning. وأن الدافعية العقلية بوصفها عنوان معبراً عن الأشخاص الذين لديهم قواعد محددة في السلوك العقلي كخصائص شخصية، والنزعة أو العادات العقلية المرتبطة مع الدافعية الداخلية الثابتة للانخراط في حل المشكلات واتخاذ القرارات مستعملين مهاراتهم الخاصة في الاستدلال. (insight assessment, 2011, p.8)

إذ إن الاستدلال reasoning عموما عملية تفكير تتضمن وضع الحقائق أو المعلومات بطريقة منظمة أو معالجتها بحيث تؤدي إلى استنتاج أو قرار أو حل مشكلة. (جروان،2010،ص359).

ويذكر (قطامي 1990) أن عدداً من الباحثين متفقين على أن التفكير الناقد (Critical thinking) هو استعمال قواعد الاستدلال المنطقي وتجنب الأخطاء الشائعة عن تعميمات في الحكم على الأشياء، وهو أيضاً المحاولة المستمرة لاختبار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي يستند إليها تقييم الفرد، وبالتالي معرفة طرق الاستدلال المنطقي التي تساعد في تحديد مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحة النتائج وتقدم المناقشات بطريقة موضوعية. (مجيد، 2008، ص133)

وفي هذا السياق يرى أنيس (Ennis,2004) أن التفكير الناقد هو التفكير المتصف بالمنطق والتأمل الذي يستند إلى اتخاذ القرار فيما يتصل بما ينبغي علينا الاعتقاد به أو عمله وعلى هذا يكون التفكير منطقيا عندما يسعى المفكر إلى تحليل المحاورات بدقة من خلال البحث عن الأدلة الصادقة، والتوصل إلى الخلاصات المنطقية. (نوفل و محمد،2011، ص134).

وإنه من الصفات المهمة للتفكير الناقد أو الاستدلال أن يكون منطقياً، وعندما يقال بأن فلاناً يفكر تفكيراً منطقياً، فإن صفة "المنطق" هي المعيار الذي استند إليه

الحكم على نوعية التفكير. يقصد بـ "التفكير المنطقي" تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنىً واضح، أو نتيجة مترتبة على حجج معقولة. (جروان، 2010 ص 76)

وأشار (Barell,1991) بأن التفكير في أبسط تعريف له عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس، والتفكير بمعناه الواسع عملية بحث عن معنى في الموقف أو الخبرة التي يمر بها الفرد. والتفكير مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري ويتألف من ثلاثة مكونات:

1- عمليات معرفية معقدة (مثل حل المشكلات) واقل تعقيدا (كالاستيعاب والتطبيق والاستدلال) وعمليات توجيه وتحكم فوق المعرفية

2- معرفة خاصة بمحتوى المادة أو الموضوع

3- استعدادات وعوامل شخصية (اتجاهات، موضوعية، ميول)

ويميز جروان بين مفهومي التفكير ومهارات التفكير وذلك أن التفكير عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، أما مهارات التفكير فهي عمليات محددة نمارسها ونستعملها عن قصد في معالجة المعلومات مثل مهارة تحديد المشكلة، وإيجاد الافتراضات، أو تقييم قوة الدليل أو الادعاء. (جروان، 2010، ص 41)، ويشير (سعيد 2008) إلى حل المشكلات problem solving بأن المشكلات تتشكل من حالة خلل في التوازن المعرفي والانفعالي، الذي يستثير الفرد للبحث عن حلول تعد ضمانه لتوازنه المعرفي والانفعالي إذ تعرفها بأنها موقف يستثير الفرد، وترتب عنه حالة من الاختلال المعرفي والانفعالي والارتباك، تستوجب من الفرد مواجهة ذلك بايجابية واتخاذ القرار الحاسم بشأنه لإعادة التوازن في ضوء تمثل ودمج وتوظيف لتلك القرارات الحاسمة. (سعيد، 2008، ص241). وأن للمشكلة ثلاثة مكونات أساسية:

1- المعطيات : وهي ظروف المشكلة وسياقها والمعلومات الأولية عنها.
2- العقبات : وهي مجموعة الصعوبات التي تحول دون حل المشكلة.
3- الغايات :وهي الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها والغاية النهائية التي ينبغي الوصول إليها من حل المشكلة. (عبد الهادي ووليد،2009،ص 265)

ويذكر (جروان 2010) أن مفهوم عملية اتخاذ القرار عملية تفكير مركبة، تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد في موقف معين، وتتضمن استعمال عدد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والتقويم، بشكل منطقي يستند إلى تقييم موضوعي لعناصر الموقف أو المشكلة.ويتضمن الالتزام بخطوات مدروسة ومتدرجة، وتستعمل فيه معايير كمية ونوعية للحكم على البدائل التي يكون من بينها أكثر من بديل مقبول (جروان، 2010، ص359). ويرى آيرز (Ayres1987) أن عملية اتخاذ القرار تعد مسألة مهمة في حياة الأفراد والجماعات وتتطلب قدرا كبيرا من الطاقة الانفعالية والفكرية. (أبو جادو ومحمد، 2010، ص370).

ويعد أودل ودانيلز (Udall & Daniels, 1991) عملية اتخاذ القرار جزءا من استراتيجيات التفكير كونها تتطلب استعمال كثير من مهارات التفكير كالتحليل والتقويم والاستنباط والاستقراء. مع ضرورة وعيه التام لعملياته العقلية أثناء اتخاذه القرار. (الريماوي وآخرون، 2004، ص 331).

ويعني التقييم (Evaluation) التحديد المنهجي لقيمة شيء ما أو أهمية فكرة معينة أو شخصية معينة أو نفوذ معين أو تأثير أياً كان، وعملية التقييم هذه تستخدم في مجالات واسعة من النشاط الإنساني، وأن التفكير التقييمي Evaluative Thinking عملية عقلية تستهدف التوصل إلى إصدار حكم حول قيمة الأفكار أو الأشياء وسلامتها ونوعيتها وفق محكات أو معايير محددة. (جروان، 2010، ص 363)

أبعاد الدافعية العقلية

تتكون الدافعية العقلية من أربعة أبعاد أو محاور وهي :

أ- التركيز العقلي (Mental focus)

ب- التوجه نحو التعلم (Learning orientation)

ج- حل المشكلات إبداعيا (Creative Problems Solving)

د- التكامل المعرفي (Cognitive Integrity). (نوفل، 2004، ص18-22).

أ- التركيز العقلي Mental focus:

يشير الخبراء في موقع أكاديمية كاليفورنيا إلى بعد التركيز العقلي بكونه يمثل النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري والمنهجية في مواجهة المهام والشعور بالراحة لدى الانخراط في حل المشكلات، والثقة بالنفس بالقدرة على إكمال المهام المطلوبة في وقتها المحدد وبصورة دقيقة وواضحة، والأبعاد الفرعية المكونة لمحور التركيز العقلي وهي التنظيم Organization وبعد الانتباه Attention، والشعور بالراحة مع استعمال العمليات العقلية Process . (Insight assessment,2011,p.4).

ويرى فايشون (Facion 1998) أن أهم ما يميز المفكر الناقد عنايته بالانتباه للموضوع قيد البحث والتركيز على كل ماله علاقة بذلك، ولاسيما أثناء مواجهة أية متاعب أو مشكلات والحرص الدائم على الاستناد إلى المنطق في اختيار وتطبيق المعايير، والقدرة على البحث عن المعلومات ذات العلاقة بالموضوع وطرح الأسئلة التي تتميز بالوضوح وتعبر عنه قدرة متميزة على التقييم ومحاكمة الواقع. (أبو جادو ومحمد 2010 ص 232).

ويشير (جابر1992) بأن هنالك علاقة وثيقة بين التركيز والدافعية فالدافعية مفتاح التركيز والدافعية القوية تساعد على التركيز، والتركيز الجيد سوف يحافظ على دافعية جيدة. (جابر،1992، ص10). وكان مارازانو وزملاءه وبدعم من جمعية

المناهج والإشراف التربوي الأمريكية قد تمكنوا من تحديد مهارات التفكير المحورية، إذ تشكل مهارة التركيز Focusing skills المحور الأول منها والتي تشير إلى توجيه انتباه المتعلم إلى مثيرات محددة من البيئة دون مثيرات أخرى، وتبدو مهارة التركيز لدى المتعلم عندما يشعر أن ثمة مشكلة تواجهه، أو وجود مسالة تحيره أو وجود نقص في بعض المعاني لديه حيث أن مهارات التركيز تعمل على مساعدته على العناية بجمع جزيئات صغيرة من المعلومات المتوافرة لديه ومن ثم العمل على إهمال بعضها (أبو جادو ومحمد، 2010، ص 78).

ويشير كين وكين ((Cain & Cain 2002) إلى بعد التنظيم Organization، في نظريتهما التعلم المستند إلى الدماغ Brain-based Learning بأن الدماغ مزود فطريا بمجموعة من القدرات الكامنة، ومنها القدرة على التنظيم الذاتي والقدرة على تحليل البيانات والتأمل الذاتي، وأن كل دماغ منظم بطريقة فريدة، وأن التعلم يحتاج إلى الانتباه المركز والإدراك الجانبي. (نوفل، 2009، ص23).

ويقدم (منصور وآخرون 1984) تعريفا شاملا للتفكير ويعرفه بأنه العملية التي ينظم فيها العقل خبراته بطريقة جديدة من خلال الأنشطة العقلية الديناميكية والمعالجات الذهنية للصيغ Forms والمضامين Contents وباستعمال الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والإشارات والتعبيرات، وذلك عند حل مشكلة معينة بحيث تشتمل هذه العملية على إدراك علاقات جديدة بين موضوعين أو عنصرين فأكثر من عناصر الموقف المراد حله. (حبيب، 1995 ص، 92).

ويذكر ديبونو (De Bono,1997) في توضيح آلية العقل بأن الدماغ يقوم بتنظيم المعلومات التي ترد إليه من خلال الحواس بطريقة ذاتية التنظيم حيث يعمل الدماغ على تشكيل الأنماط والبحث عنها فيما بعد، والمقصود بالنمط هو التشكيلة المنظمة للخلايا العصبية التي يتألف منها الدماغ أو تنظيم المعلومات على سطح الذاكرة. (نوفل، 2009، ص114).

ب- التوجه نحو التعلم Learning orientation

نزعة المتعلم نحو زيادة قاعدة المعلومات لديه والمعارف إذ يثمن التعلم من اجل التعلم بعده وسيلة للسيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة، وأنه فضولي يغذي الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاستكشاف الفعّال، وانه صريح وواضح، ومتشوق للانخراط في عملية التعلم، ويبدي عنايته للاندماج في أنشطة التحدي ولديه اتجاه نحو الحصول على المعلومة بوصفها إستراتيجية شخصية عند حل المشكلات ويقدر عاليا جمع المعلومات وإقامة الدليل عليها، ويقدم الأسباب لدعم موقفه، ومن المحتمل أن يكون مندمجاً بشكل فاعل في المدرسة، ويتكون محور التوجه نحو التعلم من بعدين هما الرغبة في التعلم Desire to Learn وبعد الرغبة في جمع المعلومات والحصول عليها Information Gathering. ويشير ستوك (Stokes, 2002) إلى تأكيد المنظرين بأن هناك دافعية طبيعية لتحصيل المعلومات وفهمها وإعادة تشكيل ما يعادلها في العقل الإنساني (Stokes, 2002, p.2).

وتفترض نظرية تحديد الذات Self-determination theory أن الإنسان لديه رغبة فطرية تحفزه للتعلم منذ الولادة. وهذه الرغبة يمكن أن تدعم أو تثبط حسب بيئة الأفراد. (Deci & Ryan, 2000, p.70)، فيما أشار (رزوق 1979) في موسوعته إلى حب الاستكشاف بكونه نزوع نحو البحث عن المعرفة من خلال النشاط التنقيبي والسعي لمتابعة التقصي وبلوغ النتائج المستحدثة (رزوق، 1979، ص 38)، وينظر حامد زهران إلى حب الاستطلاع كونه يشكل نزوع الفرد لاستطلاع شيء أو موقف يفحصه وذلك عند مجابهته لمثيرات جديدة، وأنه يعد من أهم الدوافع التي أدت إلى اطراد العلم والمعرفة (زهران، 1984، ص 119).

ويشير (السيد 2005) إلى التوجه الدافعي الداخلي Intrinsic Motivational Orientation يقال أن الطالب مدفوع داخلياً للدراسة إذا كان يختار (يحب) الأشياء التي تتحدى قدرته، ويعمل الأشياء التي يحس بمتعة أدائها، ويكون معتمداً على

نفسه وله رأيه الخاص به ولديه محك داخلي لكل أعماله. أما التوجه الدافعي الخارجي Extrinsic Motivational Orientation يقال أن التلميذ مدفوع خارجياً للدراسة إذا كان يفضل دائماً الأشياء السهلة، ويعمل الأشياء لإرضاء المعلم والوالدين، ويكون معتمداً على الآخرين في أداء أعماله المدرسية، ويتبع دائماً رأى الآخرين، ويعتمد على المعلم لتقويم أعماله (السيد 2005 ص 12).

ويشير كزن (Cousin 2008) بأن التوجه نحو التعلم Learning orientation يزود ببناء مفيد لفهم سياق التعلم الذاتي لدى الطلبة، ويلخص الطبيعة المعقدة لأهدافهم وتوجهاتهم والغرض من دراستهم، وأن التوجه نحو التعلم يصف نزعة الفرد في الاقتراب وإدارة وتحقيق التعلم بشكل مختلف عن الآخرين، وهذه النزعة الكامنة توفر الأساس لقياس وتقييم القابلية والاستعداد للتعلم (Cousin, 2008, p. 187).

وتذكر (البياتي، 2009) بأن التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يبدأ ويوجه ذاتيا بل أكثر من ذلك هناك من يعد أن من أهداف مرحلة التعليم الجامعي هو تنشئة أفراد لديهم القدرة على الاستقلال الذاتي في تعليمهم، واكتسابهم المهارات الأساسية والتي ترتبط بكيفية تعلمهم من اجل تحقيق أهدافهم واحتياجاتهم المتجددة ورفع كفاءتهم من خلال سيطرتهم على الخبرات. (البياتي وأدهم، 2009، ص65).

ويرى ماسلو ضمن المنحى الإنساني إن الفرد بطبعه يكون مدفوعاً لإشباع حاجاته وتحقيق أهدافه والرغبة المستمرة في الفهم والمعرفة، تتجلى في النشاطات الاستطلاعية والاستكشافية والبحث عن مزيد من المعرفة، والحصول على أكبر قدر من المعلومات وهذه الحاجات هي أكثر وضوحا عند عدد الأفراد عن غيرهم، فحيثما تكون هذه الحاجات قوية فسيرافقها رغبة في الممارسة المنهجية القائمة على التحليل والتنظيم والبحث، أن عملية استثارة وتعزيز هذه الحاجات تمكن الطلبة من اكتساب المعرفة والتفكير العلمي اعتمادا على دوافع ذاتية داخلية (نشواتي، 2003، ص214).

ج- حل المشكلات إبداعيا Creative Problems Solving

ويتمثل هذا البعد من خلال نزعة المتعلمين نحو الاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقة وأصيلة، فهم يتباهون بأنفسهم لطبيعتهم الخلاقة المبدعة، وهذا الإبداع من المحتمل أن يظهر من خلال الرغبة في الانخراط بأنشطة التحدي مثل الأحاجي والألغاز والألعاب الإستراتيجية، وفهم الوظائف الأساسية، للأشياء وهؤلاء المتعلمين لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبدو سهلة، ولديهم طرائق إبداعية في حل المشكلات، ويتكون محور حل المشكلات إبداعيا من بعدين هما: الابتكار Innovation والبحث عن التحدي Challenge seeking. (مرعي ومحمد، 2008، ص263)، (Giancarlo, 2004 , p.353).

وينظر اندرسون (Anderson 1980) للتفكير بأنه عملية حل للمشكلات التي يواجهها الطالب وكلما كانت المشكلة مرتبطة بالخبرة الشخصية للطالب كانت دافعيته أقوى لمتابعة العمل من اجل حلها (جروان، 2010، ص 89).

إن إستراتجية حل المشكلات بمفهومها الجديد تحاول ربط المشكلات بالحياة اليومية، وتحاول أن تكون المشكلات المطلوب حلها في المدرسة مشابهة إلى حدٍ ما للمشكلات التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية. وإن إضافة العنصر الإبداعي إلى حل المشكلات يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة، ورؤية هذه التحديات بوصفها فرصاً للنمو، وأن إضافة العنصر الإبداعي يفيد أيضاً في التعامل مع المواقف الغامضة وغير المحددة (العبادي، 2008، ص6)

ويرى ويمبي ولوكهيد (Whimbey & Lochhead1982) أن هنالك فرقاً جوهرياً بين الأشخاص المتميزين في حل المشكلات والأشخاص الضعفاء، يتعلق باتجاهاتهم المبدئية (اتجاه ايجابي) نحو المواقف الصعبة أو المشكلات، فالأشخاص المتميزون عادة ما تكون قناعاتهم وثقتهم قوية بأن المشكلات الأكاديمية يمكن التغلب عليها

بالمثابرة والتدرج الواعي في التحليل، أما الأشخاص الضعفاء فسرعان ما يستسلمون بعد أول محاولة فاشلة، ومن خصائص الشخص المميز بحل المشكلة إضافة للاتجاه الايجابي، الحرص على الدقة وفهم الحقائق، تجزئة المشكلة والأفكار المعقدة إلى مكوناتها، التأمل وتجنب التخمين والقفز على النتائج وإظهار الحيوية والنشاط. (جروان، 2010، ص93).

وينظر (أبو جادو ومحمد 2010) للتفكير الإبداعي بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن الحلول أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة ويتميز التفكير الإبداعي بالشمولية والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (أبو جادو ومحمد، 2010 ص 76)، ويضيف جروان بأن الحل الإبداعي للمشكلات عملية تفكير مركبة، تتضمن استعمال معظم مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وفق خطوات منطقية متعاقبة ومنهجية محددة بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب أو مرغوب (جروان، 2002 ص 99).

ويرى (الجعافرة وعمر 2009) بأن كلا من التفكير الناقد وحل المشكلات يتضمنان جانبا من الإبداع، فكل منهما يمكن أن يقود إلى أفكار غير عادية أو متوقعة، والاختلاف الحقيقي بينهما هو درجة التأكيد، فالتفكير الناقد يشير بالدرجة الأولى إلى عملية تفكير، أما حل المشكلات فيشير إلى ناتج التفكير، وأن التفكير الناقد يحدث في حالة القضايا المفتوحة والتي لها أكثر من حل، بينما حل المشكلات يحدث في حالة الأمور التي تحتاج إلى حل واحد فقط (الجعافرة وعمر، 2009، ص 14).

ويؤكد (ديبونو 1998) على أن مراجعة أدبيات تعليم التفكير وحل المشكلات تظهر بوضوح أن التفكير وحل المشكلات مهارات وقدرات قابلة للتعلم كأي مهارة أخرى من خلال إعداد البرامج التعليمية المناسبة (أبو جادو ومحمد، 2010، ص 289).

يذكر (فايشون 2006) حول علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي، أن كل من التفكير الناقد والإبداعي يقع ضمن التفكير الجيد ومن الصعب فرز أنواع التفكير عن بعضها بالنسبة لشخص يعد مفكراً جيداً، وأن النظريات المنبثقة الأكثر علمية في دراسة الفكر الإنساني واتخاذ القرار في السنوات الأخيرة تعد التفكير أكثر تكاملا وبدرجة أكبر من وصفه مفهوماً ثنائياً. (Facione, 2006, p.15). وربما كان من غير الممكن التمييز بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لسبب بسيط، هو إن أي تفكير جيد يتضمن تقييما للجودة أو النوعية وانتهاج ما يمكن وصفه بالجدة، ومن الصعب أن ينشغل الدماغ بعملية تفكير مركب من دون دعم من عملية تفكير مركبة أخرى، ولكن نواتج التفكير تتنوع تبعا لنوع المهمة، وما إذا كانت تتطلب تفكيرا إبداعيا أو تفكيرا ناقدا. (جروان،2010، ص 83).

ويضيف (ستيرنبرج 2009) بأنه بعد عقود شهدت خلافات عديدة يبدو أن علماء النفس والباحثين في المجال قد توصلوا إلى اتفاق بشأن عمليات التفكير المنظم العليا التي تؤكد على أن التفكير الجيد يتكون من مجموعة من مهارات التفكير والتعلم المتطورة التي تُستعمل لحل المشكلات الدراسية واليومية.(ستيرنبرج،2009، ص33).

وقد قام فيشر (Fisher 1990) بدراسة بعنوان أثر برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد critical thinking والتفكير الإبداعي creative thinking المدمجة في الدراما(*) على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع المهتمين بآداب وفنون اللغة وقد أشارت النتائج إلى:

- وجود ارتباط موجب ذو دلالة إحصائية بين التفكير الناقد والإبداعي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

(*) الدراما: نوع من النصوص الأدبية التي تؤدى تمثيلا في المسرح أو السينما أو التلفاز أو الإذاعة، وتستعمل في العلاج السلوكي.

الأداء على اختبار التفكير الناقد و اختبار التفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية. (داود،2003، ص 73) en.wikipedia.org/wiki/Drama

ويرى جيلفورد (Guilford 1986) أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، وأن لعملية التقييم في مختلف المراحل دورا في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من اجل الوصول إلى فكرة أصيلة، ويلخص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على أنواع عمليات التكوين العقلي جميعها بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها. (جروان، 2010، ص102)

ويعتقد ليبمان (Lipman, 1998) أن التفكير عالي الرتبة (Higher - Order Thinking) مكافئ لاندماج التفكير الناقد مع التفكير الإبداعي، إذ يتضمن التفكير الناقد المحاكاة المنطقية، أما التفكير الإبداعي فهو يتضمن المحاكمة العقلية الإبداعية، فلا يوجد تفكير ناقد دون القليل من المحاكمة العقلية الإبداعية، ولا يوجد تفكير إبداعي دون القليل من التفكير الناقد، فالتفكير الجيد يتكون من مجموعة من القدرات الناقدة والإبداعية، والتي تساعد الفرد على أن يصحح تفكيره بنفسه، ويفكر تفكيرا عقلانيا. (العتوم وآخرون، 2011، ص201-217)

د- التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)

تذكر جيانكارلو (Giancarlo 2004) بأن هذا العامل يتمثل في نزعة المتعلم نحو التفاعل مع وجهات النظر المتباينة والمختلفة، وذلك بهدف البحث عن الحقيقة أو الحل الأمثل، واستعمال المهارات التفكيرية بأسلوب موضوعي (النزاهة الفكرية)، إذ يكونون موضوعيين تجاه الأفكار كلها، حتى التي تنسب إليهم، فهم بشكل ايجابي باحثون عن الحقيقة، وهم متفتحو الذهن، يأخذون بالحسبان تعدد الخيارات البديلة، ووجهات النظر الأخرى للأفراد الآخرين. ويتكون محور التكامل المعرفي من بعدين هما: التفتح العقلي Open-mindedness وبعد الفضول العقلي Inquisitiveness. (Giancarlo, 2004 ,p.353).

التفتح العقلي Open-mindedness:

يذكر دانيال (Danial 2004) بأن التفكير الناقد يهتم بالتعقل Reason والأمانة العلمية، والانفتاح العقلي open –mindedness على عكس الانفعالية والجمود العقلي Intellectual laziness والانغلاق العقلي Closed – mindedness ولهذا فإن التفكير الناقد يتضمن اتباع الدليل Evidence إلى حيث يقود، والأخذ بعين الاعتبار الاحتمالات جميعها والاستناد إلى التعقل أكثر من الانفعال والأخذ بنظر الاعتبار وجهات نظر الآخرين وتفسيراتهم وتقييم آثار الدوافع والانحيازات والعناية بإيجاد الحقيقة أكثر من العناية بأن يكون على حق. (أبو جادو ومحمد 2010، ص 227).

ويرى (عبد الكافي 2005) أن التفتح العقلي open-mindedness هو أحد الاتجاهات التربوية التي تزود الطلبة باتجاهات معينة عن طريق تنمية عادات التفكير لديهم، ويعنى بها التحرر من التعصب والانحياز، وألا توصد عقول الطلبة دون ما يستجد من مشكلات وآراء، وإن كان هذا لا يعنى أن تفتح عقول الطلبة على مصراعيها لكل قادم وجديد بغير نقد واختيار، ومن ثم، فإن العقلية المتحررة هي التي تتسم بالرغبة الحقيقية في الاستماع إلى وجهات نظر الآخرين والالتفات إلى الحقائق جميعها مهما كان مصدرها وحساب الاحتمالات جميعها والاعتراف بالوقوع في الخطأ، كل ذلك دونما تحيز إلى جانب أو حقيقة أو احتمال على حساب آخر، والمؤسسات التربوية يمكن أن تسهم في ذلك بأن تعرض الطلبة لمواقف تنمي فيهم حب الاستطلاع وكيفية إشباع ذلك بالنشاط المنتج. (الكافي،، 2005 ص، 309).

الفضول العقلي Inquisitiveness:

إن الفضول العقلي (Inquisitiveness) أو حب الاستكشاف قد نال عناية واسعة من قبل علماء النفس في أية مناقشة تستهدف المعرفة والتعلم، إذ كان جون ديوي .J

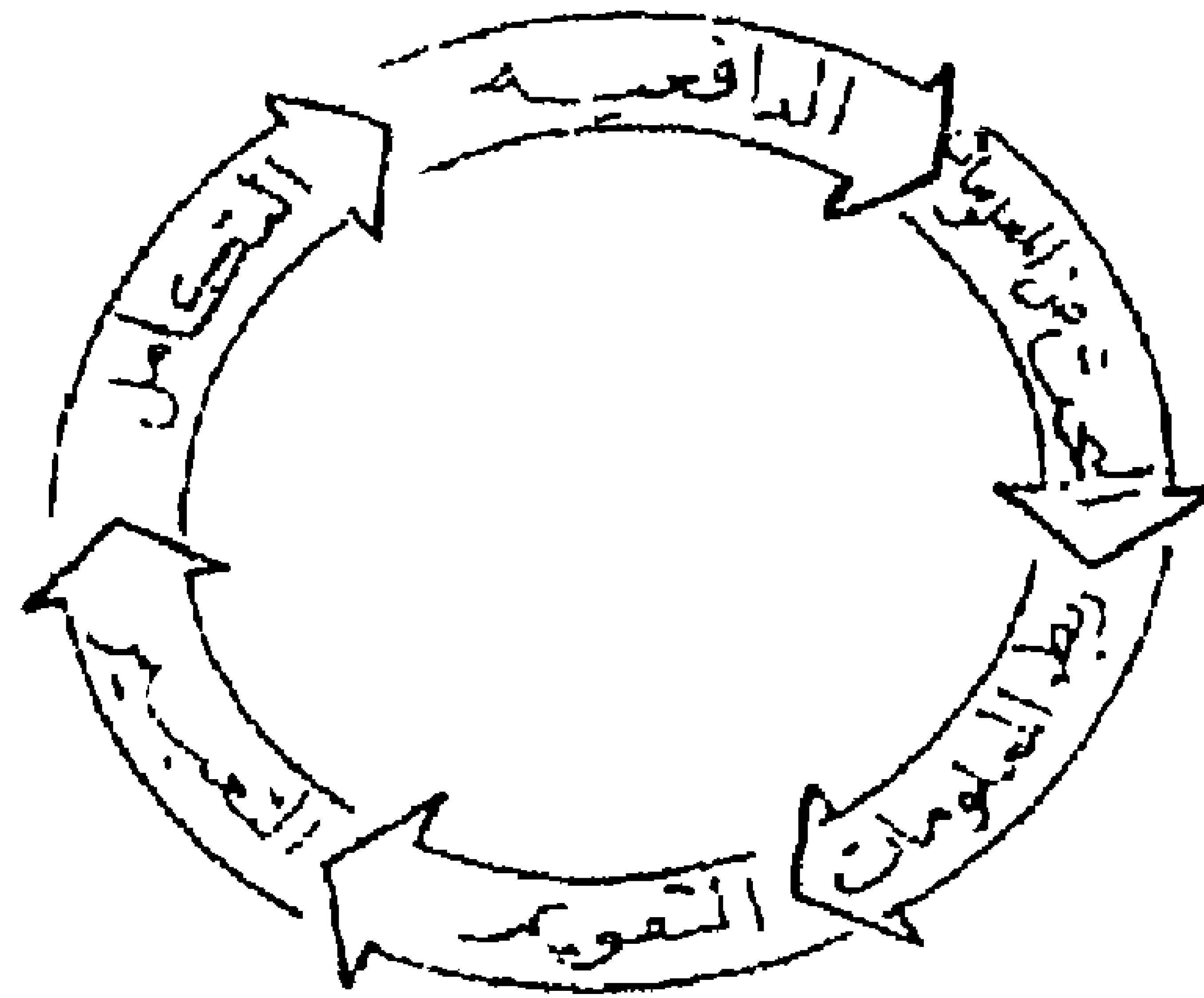
Dewey قد أشار إلى أن دافع حب الاستطلاع من الأهمية بمكان في تشكيل ونمو الاتجاه العلمي. وأشار كود (Good 1973) في قاموس التربية إلى أن الفضول وحب الاستكشاف يشكل نزعة الإعجاب للاستفسار أو التفسير وتظهر كثيرا في الأنشطة الاستكشافية أو اليدوية (المغازي، 2000، ص11). ويشير كلاوسماير (Klausmeier, 1985) إلى الفضول (Curiosity) بأنه دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بدون توقع أي تعزيز أو مكافئة خارجية (Klausmeier, 1985, p.230).

ويشير (باير Beyer) إلى أن احد خصائص المفكر الناقد المهمة هي العناية بوجهات النظر الأخرى، وأن تمركز الفرد حول وجهة نظره فقط يعد من المعيقات الأساسية للتفكير المنطقي. (سعادة، 2003، ص104).

وقد عبر العالم جان بياجيه عن هذه الحالة بما أسماه بظاهرة التمركز حول الذات التي تفيد باعتقاد الطفل بأن ما يخبره به الآخرون حول موضوع ما هو ما خبره بنفسه، فالمفكر الناقد يتميز بأخذ الظاهرة موضوع البحث والدراسة من جوانب متعددة قد يكون للآخرين وجهات نظر مختلفة عما يعتقده هو، وأن العناية بوجهات النظر المختلفة يعمل على اتخاذ القرار المناسب والأكثر دقة وقبولا (أبو جادو ومحمد، 2010، ص 234)، ويذكر (هادي ووليد 2009) بأن الميل الطبيعي للتركيز على الأنا عند الأطفال يكمن في اللاوعي وبطريقة أخرى للتفكير العقلي، "أن ما أفكر فيه فهو صحيح" إذ هنالك ميل إلى عدم الرغبة في سماع أو مشاهدة الأشياء التي تتناقض أو لا تتناسب مع اعتقاداتنا الراسخة في الشعور ولتشجيع الأطفال على المحاكمات العقلية والمنطقية يجب أن نجعلهم يدركون أن هذه المحاكمات العقلية أو المنطقية تقود إلى النجاح وأن الخطأ فيها يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة وبالتأكيد يؤدي إلى الفشل. (هادي ووليد، 2009، ص 96)

الدافعية العقلية ومراحل التفكير الناقد بناء على نظرية التوازن والتنافر المعرفي

يذكر (قطامي ونايفة، 2000) أن هنالك ستة مراحل عامة متتابعة يمر بها المفكر الناقد كما موضحة في الشكل (6)



الشكل (6): مراحل التفكير الناقد (قطامي ونايفة، 2000، ص413)

المرحلة الأولى : الدافعية

إن العوامل الدافعة تؤثر بصفة أساسية على جذب الانتباه، وتحدد درجة حساسية الفرد لتناقض الأحداث الخارجية مع النظرية الشخصية، فيكون الشعور بالتناقض أساسا لخلق التفكير الناقد. ومن هذه العوامل الدافعة :

1- التوجهات Orients : إن التوجيه يقابل العناية بمجال من المجالات ويمثل أحد مكونات العوامل الدافعة لحدوث عملية التفكير الناقد.

2- تصريف الطاقة Expends Energy: إن اكتشاف الفرد وإدراكه لوجود التناقض بين الحدث الخارجي والنظرية الشخصية الخاصة به في تفسير الأحداث وفهمها يتطلب قدرا من الطاقة، فإن حل هذا التناقض يتطلب قدرا أكبر من الطاقة.

3- إظهار حب الاستطلاع Curiosity: إن الرغبة في المعرفة والتي تبدو في كثرة إلقاء الأسئلة تمثل جانباً مهماً ومتطلباً رئيساً في توجه الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً.

4- توازن المشاعر Balance Affect: إن الفرد صاحب التفكير الناقد يوازن بين ردود أفعاله الانفعالية والمعرفة وبين استمراره في حل التناقضات، لابد وأن يأخذ الفرد بسلوك المخاطرة Takes Risk، وقد تكون المخاطرة المطلوبة متمثلة في سؤال لاستيضاح الأمر. (قطامي ونايفة، 2000، ص413) و (السيد، 1995، ص 54).

ويذكر كل من كوات وماك ديرموت (Quate& McDermott,2009) أن هناك جانبا مقصوداً و تحفيزياً للتفكير الناقد، إذ لا يعد كافيا تعلم الطلبة لمهارات التفكير الناقد فحسب، وإنما عليهم فهم أهمية هذه المهارات واستعمالها بناء على رغبتهم. وهذا ما يعرف بـ "بدافعية التفكير الناقد" (Quate & McDermott, 2009, p.10).

المرحلة الثانية : البحث عن المعلومات Information Seeking .

فور شعور الفرد بالتناقض بين الحدث والنظرية الشخصية، يبدأ الفرد في البحث عن مزيد من المعلومات المساعدة في حل التناقض. ولكي يصل الفرد إلى حل التناقض، يتطلب ذلك عدداً من الأنشطة المتنوعة وهي :

1- **الانتباه Attention**: إن الأفراد الذين يكونون مهارة انتباه جيدة يكونون أكثر ميلاً إلى الملاحظة والاستماع الجيد للتناقض بين نظريتهم الشخصية وبين الأحداث الخارجية.

2- **معرفة المفاهيم:** إذ يستطيع الفرد صاحب التفكير الناقد أن يدرك المفاهيم

والأفكار وكذلك إنشاء العلاقات بين هذه المفاهيم والحدث الذي هو موضوع التفكير.

3- **تحديد التناقض:** إن هذا العنصر يتضمن محاولات أساسية للتعبير عن التناقض. وقد يعني ذلك تحديد الإجابة على سؤال خاص بسبب وجود التناقض.

4- **تنظيم المعرفة:** إن جمع المعلومات وحده ليس كافياً، إذا لابد من تنظيمها ووضعها في موضعها الصحيح من التناقض المطلوب حله.

5- **معرفة المصادر واستعمالها:** الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقد يبحث عن مصادر المعلومات، وهذه المصادر قد تكون مطبوعات، أو أشخاص أو أدوات، والتعرف علي المصادر وحده لا يمثل قيمة بالنسبة لحل التناقض، ويجب أن يليه تنمية الفرد لمهارة استعمال هذه المصادر والإفادة منها في حل التناقض. (قطامي ونايفة، 2000، ص413).

وفي هذا السياق يشير (ابوجادو ومحمد، 2010) إلى دور المدرس في توفير مصادر المعلومات المتنوعة، والتي تسهل عملية تعلم الطلبة، ولا يعني هذا الدور العمل على تلقين الطلبة المعلومات، أو اخذ دورهم في الوصول إلى استنتاجات، أو حل المشكلات التي تعوق تقدمهم، بل العمل على توفير كل ما هو جديد من كتب ومراجع ومصادر بيانات الكترونية حديثة من شانها تلبية حاجات الطلبة المتجددة (أبو جادو ومحمد، 2010، ص249).

المرحلة الثالثة: ربط المعلومات Information Relation.

وهذه المرحلة تعنى بتوظيف المعلومات المحددة. وتتضمن ما يلي:

1- عمل الصلات: وهي عملية أساسية لبلورة المعلومات وتنظيمها بما يمكن أن يؤدي إلى وضع إطار للأفكار.

2- تحديد النماذج: وهي مهارة تمثل القدرة على تحديد العلاقات بين المفاهيم، وتحديد العلاقات بين الحدث وبين النظرية الشخصية.

3- التفكير التقاربي: هذه المهارة تتضمن تصنيف وفرز الكم الكبير من المعلومات لاختزالها إلى مجموعة صغيرة من المكونات ذات دلالة تساعد على حل التناقض.

4- الاستدلال المنطقي: إن الاستدلال المنطقي يساعد علي تحديد ما هو مسلمة وما هو فرض.

5- طرح الأسئلة: إن طرح الأسئلة يساعد علي توضيح الإجراءات والأساليب المطلوبة لحل التناقض، وقد يأخذ السؤال شكل الفرض الذي يبحث عن إجابة لتوضيح الموضوع المثار.

6- تطبيق المعرفة: إن هذه المهارة تتضمن التطبيق العملي لما تم تحصيله من معلومات لحل التناقضات المطروحة والخاصة بموضوع ما.

7- التفكير التباعدي: أصحاب التفكير التباعدي قد يوجدون علاقات غير تقليدية ويقدمون حلولاً إبداعية للتناقضات المطروحة. (قطامي ونايفة، 2000، ص415)

ويذكر كلينز (Klenz 2003) أن من الأدوار الحديثة للمدرس في الألفية الجديدة مساعدة الطلبة على تطوير قدراتهم في مهارات التفكير الناقد والإبداعي، فضلا عن توفر البيئة الصفية الملائمة والتي تدعم الأمان النفسي، والحرية الفكرية للمتعلمين، وتوسيع قاعدة التعاون والتفاهم بين الطلبة، وأن اختلافات الرأي يمكن أن تتخذ بوصفها حالة تعليمية – تعلمية تستدعي تحليلا فكريا. (أبو جادو ومحمد، 2010، ص250-251)

المرحلة الرابعة: التقويم Evaluation.

إن عملية التقويم لدى الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً تتخذ ثلاثة مسارات، هي:

1- الحل المؤقت للتناقض : الحل المؤقت للتناقض قد يحل التناقض فعلا، أو قد يكون قرارا يتبعه خطوات أخرى لحل التناقض.

2- تقويم الناتج : إن الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً يحلل الناتج الجديد، ومدى صلته وكفاءته في حل التناقض.

المرحلة الخامسة : التعبير.

حتى نصل إلي هذه المرحلة، فإن حل التناقض يكون بصفة مؤقتة أو أولية وهو معرض للتغذية الراجعة لتعديل الحل في ضوء المعلومات الجديدة والرؤى البديلة.

المرحلة السادسة : التكامل.

وهى تحدث في نهاية النشاط، إذ يمر المفكر بحالة من الارتياح المعرفي، ويظل المفكر يعيش هذا الارتياح المعرفي حتى تحل تناقضات جديدة، تمثل تحديات جديدة وتبدأ عملية التفكير الناقد من جديد. (قطامي ونايفة، 2000، ص 413 – 164).

خصائص المفكر الناقد:

ينظر كل من اور وكلاين (Orr & Klein, 1991) للنزعة للتفكير الناقد (الدافعية العقلية) على أنها تمثل روحية المفكر الناقد (Orr & Klein, 1991, p.137)، فيما يرى سيرز وبارسونز (Sears & Parsons, 1991) أنها تمثل أخلاقيات المفكر الناقد ethic of a critical thinker، التي تصف أبعاد شخصية المفكر الناقد و مدى قدرته على الاقتراب من حل المشكلات ومعالجة المواقف باستعمال الاستدلال. (Sears & Parsons, 1991, p.46)

إذ يرى الباحثان ضرورة الاطلاع على خصائص الفرد الذي يمتاز بالقدرة على التفكير الناقد. ويذكر (العتوم، 2011) بأن غالبية المهتمين بالتفكير الناقد يتفقون على أن التفكير الناقد هو شكل من أشكال التفكير التي تسمح للفرد بممارسة التفكير المنطقي أو الواقعي ولكن تجد أن غالبية المهتمين يختلفون عندما يسعون لتحديد خصائص التفكير الناقد، ويضيف (العتوم 2011) قد تكون أكثر الطرق فعالية في تعريف التفكير الناقد هو تحديد خصائص الشخصية للمفكر الناقد. العتوم (العتوم وآخرون، 2011، ص 71–73). إلا أن بروكفيلد "Brocfeld" قام بتحديد عدد من التعريفات التي تحدد خصائص الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقدا، وهو يفصلها على النحو التالي:

1- التفكير الناقد هو نشاط إيجابي خلاق: فالفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً هو فرد مشغول بالحياة، فينخرط فيها، يرى في نفسه خالقاً لجوانب من حياته الشخصية والعملية والاجتماعية والسياسية عدة مرات، يقدر الإبداع والأعمال الإبداعية، ويعبر عن شعور قوي بأن الحياة مليئة بالاحتمالات، ويرى المستقبل مفتوحاً أمامه وليس محدداً أو مغلقاً، وأنّه يكون على درجة عالية من الثقة بالنفس وقدرته على تغيير جوانب من عالمه بوصفه فرداً، أو كعضواً في جماعة.

2- التفكير الناقد عملية وليس نتاجاً فقط: فالفرد صاحب التفكير الناقد يحمل تساؤلات دائمة عن المسلّمات، وليس هناك يقين بالنسبة له على الإطلاق. إذ إنّه لا ينتهي إلى حالة ثابتة أو نهائية.

3- يتغير التعبير عن التفكير الناقد بتغير السياق: وتعني هذه الخاصية أن وضوحاً لتفكير الناقد يعتمد على السياق الذي يظهر فيه، فالمؤشرات التي تميز الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً عن غيره تختلف اختلافاً كبيراً، فقد تكون هذه العملية لدى البعض داخلية تماماً، وهؤلاء لا يمكن تمييز هذا النوع من التفكير لديهم إلا من خلال الناتج مثل كتاباتهم أو أحاديثهم.

4- يستثار التفكير الناقد بالأحداث السلبية والايجابية: قد يكون من الشائع أن الأحداث الكبرى أو الأزمات هي التي تستثير التفكير الناقد، فتدعو الفرد إلى إعادة تقويم حياته وما مر بها من أحداث، وإعادة تمحيص المسلمات التي تقوم عليها حياته، غير أن الصحيح أيضاً هو أن التفكير الناقد يستثار بالأحداث الإيجابية كذلك، فالخبرات ذات الطبيعة الخاصة كالوقوع في الحب أو النجاح المفاجئ غير المتوقع، قد تمثل هي أيضاً مثيرات للتفكير الناقد لجوانب من حياة الفرد، ومناقشة المسلّمات التي تقوم عليها حياته بل، والبدء في صياغة رؤية جديدة للحياة. ومن هنا، فالأحداث السارة وغير السارة، الإيجابية والسلبية تمثل مثيرات للتفكير الناقد لدى الفرد.

5- التفكير الناقد نشاط انفعالي وعقلاني معاً: قد ينظر إلى التفكير بوصفه نشاطاً معرفياً خاصاً بعيداً عن الانفعالات والعواطف، لكن الحقيقة هي أن الانفعالات هي أساس عملية التفكير الناقد، فحين يحاول الفرد إعادة تقويم معتقداته أو أفكاره التي اكتسبها، فقد يكون ذلك نتيجة قلق استشعره نحو هذه الأفكار أو المعتقدات، ومن ثم فالتفكير الناقد إذا ليس عملية عقلية صرفة كما يشاع، بل هو عملية عقلية انفعالية معاً. (السيد،1995، ص50)

ويرى (السليتي 2006) أن الفرد الذي يفكر تفكيراً ناقداً متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة، ويفرق بين التحيز والمنطق، ويفرق بين الرأي والوقائع، ولا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا، ولديه الرغبة في فحص الآراء، وتحليل الأشياء تحليلاً سببياً وموضوعياً، ويتوخى الدقة في تعبيراته اللفظية وغير اللفظية، ويعرف أن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات، ويتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة، ويستعمل مصادر عملية موثقة ويشير إليها، ويتسامح مع الغموض، ويتجنب الإفراط في التبسيط، ويتجنب الاستنتاج العاطفي، ويعرف المشكلة بوضوح. (السليتي، 2006، ص25). و يرى ريتشارد باول (Richard Paul,1995) أن المفكر الناقد يمتلك منهجا ثابتا ومعتادا على فرض معايير وقواعد للتفكير، وتحمل مسؤولية بناء وتوجه التفكير إضافة إلى تقييم فعالية تفكيره وفق معايير التفكير الناقد الجيد. (Paul,1995,p.21)

وتضيف جيانكارلو (Giancarlo, 2001) "إن أي تصور لمفهوم التفكير الناقد ينحصر بمجرد الدلالة على المهارات المعرفية يعد مفهوما غير متكامل، إذ إن وجهة النظر الأكثر شمولية يجب أن تعترف بوجود مكون مهم من خصائص الشخصية المنطقية (characterological attributes) لدى الفرد والتي غالبا ما تشير إلى النزعة والتي تصف رغبة الشخص إلى استعمال التفكير الناقد عندما يواجه بمشاكل تتطلب حلا، أو لتقييم المواقف واتخاذ القرارات، وفي هذه الحالة تشكل النزعة والقيم والمواقف أبعادا للشخصية تؤثر في سلوك الإنسان، وأن النزعة بوصفها أحد أبعاد

الشخصية تشير إلى مدى احتمال إتباع منهج معين في التفكير لحل المشكلة ضمن إطار القدرات العقلية. (Giancarlo, 2001, P.31).

وحدد بيتر فايشون، (Facione, 2006) مجموعة من خصائص المفكر الناقد الجيد استنادا إلى مقررات مؤتمر دلفي 1990، ويذكر بأن هنالك خصائص تميز المفكر الناقد المثالي وهي أنه فضولي عادة، ويمتلك قاعدة من المعارف، ويثق في الأسباب ذو عقل متفتح ومرن ومنصف في التقييم ويمتاز بالنزاهة في مواجهة التحيز، ويمتلك الحكمة الشخصية في إصدار الأحكام، ولديه استعداد لإعادة النظر في أحكامه يسعى للوضوح في معالجة القضايا، ومنظم في تناول المسائل المعقدة، ويجتهد في البحث عن المعلومات، عقلاني في اختيار المعايير ذات الصلة والتركيز في التحقيق والاستفسار، والاستمرار بثبات في البحث عن النتائج الدقيقة المتعلقة بالموضوع والظروف التي تسهل الوصول للحقيقة، وبالتالي فإن تعليم التفكير الناقد القوي يعني تحقيق هذا النوع من التفكير المثالي وهذا يتطلب الجمع بين قدرات أو مهارات التفكير الناقد وبين هذه النزعات المعبرة عن البصائر المفيدة والتي هي الأساس العقلاني لأي مجتمع ديمقراطي. (Facione,2006,p.26).

ويحدد (جروان 2010) خصائص المفكر الناقد بناء على الخصائص والسلوكيات التي أوردها كل من هارندك، (Harnadek) 7619 و انيس (Ennis,1962)، وأورد (العتوم 2011) خصائص المفكر الناقد استنادا إلى محاولات كل من فايشون (Facione, 1998)، وبيترس (Petress, 2004)، وشيفرزمان (Schfersman,1991)، وجمعها الباحثان في النقاط الآتية:

- الحساسية نحو المشكلات والقدرة على تحديدها
- تمحيص المعلومات ومحاكمتها منطقيا وبدرجة عالية من العقلانية للوصول للحقيقة.
- القدرة على اتخاذ أحكام منطقية وفعالة وفق معايير محددة حتى في حالة غياب الأدلة والبراهين.

- الميل إلى التحليل والتنظيم عند التعامل مع المعلومات والبيانات.
- يستطيع التعلم ذاتيا
- يستخلص استنتاجات وقرارات من البيانات والمعلومات.
- منفتح على الأفكار الجديدة.
- الميل للإجابة عن التساؤلات التي تتميز بالصعوبة والتحدي.
- يأخذ بالاعتبار الجوانب المختلفة للموضوع.
- الميل إلى العدل في التعامل مع الآخرين.
- لديه مهارات اتصال عالية.
- لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئا.
- يحاول تجنب الأخطاء في استدلاله للأمور.
- يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.
- يتخذ موقفا، أو يتخلى عن موقف، عند توافر أدلة وأسباب كافية لذلك.
- يبحث عن الأسباب والبدائل.
- يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.
- يستعمل مصادر علمية موثوقة ويشير إليها.
- ويعرف المشكلة بوضوح.
- يستطيع تطبيق استراتيجيات حل المشكلات في مجالات جديدة .
- لديه القدرة على اتخاذ قرارات صائبة في حياته

(Facione, 2000, p. 65-66) و (جروان، 2010، ص63) و (العتوم وآخرون، 2011، ص73)

الدافعية العقلية والتفكير الناقد وعادات العقل Habit of Mind

ينظر لمفهوم العادة Habit على أنها دافع ومهارة مكتسبان على أداء سلوك معين، سواء أكان - حركيا أم ذهنيا - بطريقة آلية مع السرعة والدقة والاقتصاد

بالجهود، والعادة تجعل الشخص يميل إلى تكرار السلوك على وتيرة واحدة مع التشبث به ومقاومة تغييره، فالإنسان بطبعه ينزع إلى بذل أقل جهد لبلوغ غايته في أسرع وقت (الطويل،2000، ص 135).

وأشار تشمان (Tishman 2000) أن عملية تشكيل عادات العقل لا تعني أن يمتلك الفرد مهارات التفكير الأساسية والقدرات التي تعمل على انجازها فحسب، بل لابد قبل ذلك من توفر النزعة أو الرغبة لتطبيق ذلك كله في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة (Tishman, 2000, p.148).

وقد حدد باير (Beyer،5199) في كتابه التفكير الناقد مجموعة من الخصائص الأساسية لذلك النمط من التفكير وأهمها، توفر القابلية أو العادات العقلية المهمة Dispositions مثل التشكك، والعقل المتفتح وتقدير الدليل، والعناية بكل من الدقة والوضوح، والنظر إلى مختلف وجهات النظر، وتغيير المواقف في ضوء الأسباب والمبررات الجديدة (سعادة، 2003، ص104)، إذ استعمل باير مفهوم النزعة للتفكير الناقد Dispositions والعادات العقلية Habit of Mind بالمعنى نفسه ويمثلان خصائص المفكر الناقد.

ويشير فايشون (Facione 1997) إلى النزعة للتفكير الناقد Dispositions بأنها الدافعية الداخلية الثابتة وتمثل العادات الايجابية للعقل التي تميز نزعة الشخص القوية نحو التفكير الناقد وتشمل الرغبة الجريئة لإتباع الأسباب والأدلة حيثما قد تؤدي وأيضا التفتح الذهني والانتباه إلى النتائج المحتملة للخيارات المختلفة، والنزعة نحو جمع المعلومات بوصفها إستراتيجية شخصية والاقتراب من حل المشكلات بطريقة منهجية ومنظمة، والفضولية والنزاهة العقلية والنضج الفكري والثقة في المنطق (الاستدلال) في الحكم. (Facione, 1997, p.2-8)

أما فيورشتين وانيس (Feuerstein & Ennis) فيعرفان عادات العقل أنها مجموعة من الاختيارات حول نمط العمليات العقلية التي ينبغي استعمالها في موقف ما وفي الوقت نفسه المحافظة على هذا الاستعمال، ويشير (نوفل 2011) بأن العادة

هي نمط غير واع في اغلب الأحيان من السلوك المكتسب من خلال عملية التكرار، وبالتالي فهي تؤسس في العقل (Mind) وينظر إلى عادات العقل Habit of Mind على أنها مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات أو السلوكيات الذكية، بناء على المثيرات والمنبهات التي يتعرض لها، إذ تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما أو قضية أو تطبيق سلوك بفاعلية، والمداومة على هذا النهج. (نوفل ومحمد،2011، ص298)

ويطرح كوستا وكاليك (Costa & Kallick 2000) مفهوم عادات العقل والذي يشير إلى وجود نزعة للفرد للتصرف بذكاء عند مواجهة مشكلة تتطلب حلاً مع عدم وجود إجابة فورية ضمن أبنيته المعرفية. (Costa & Kallick, 2000B, p.2).

كما قام (أرثر كوستا وبينا كاليك 2003) بتطوير إطار للتفكير بشأن ما يثير الأشخاص للتصرف "بذكاء عند مواجهة المشاكل". وقد حددوا ست عشرة من "عادات العقل" اللازمة للتفكير، وهي تظهر أهمية تنمية هذه العادات بوصفها جزءاً أساسياً من النجاح اليومي والتعلم المستمر. وهي: المثابرة، التحكم بالتهور، الإصغاء بتفهم وتعاطف، التفكير بمرونة، التفكير حول التفكير(فوق معرفي)، الكفاح من أجل الدقة، التساؤل من أجل الدقة، تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة، التفكير والتوصيل بوضوح ودقة، جمع البيانات باستعمال الحواس جميعها، الخلق،(التصور، الابتكار)، الاستجابة بدهشة ورهبة، الإقدام على مخاطر المسؤولية، إيجاد الدعابة، التفكير التبادلي، الاستعداد الدائم للتعلم المستمر. (كوستا وكاليك،2003، ص8).

ويشير (سعادة 2006) إلى أن عادات العقل تشتمل على عدد من الأمور المهمة التالية:

1- التقييم (valuing): ويتمثل في اختيار نمط السلوك الفكري المناسب والأكثر ملائمة للتطبيق دون غيره من الأنماط الفكرية الأقل إنتاجا.

2- وجود الرغبة أو توفرها : وتتمثل بالشعور بالميل لتطبيق أنماط السلوك الفكرية المتنوعة.

3- امتلاك القدرة : وتتمثل في امتلاك المهارات الأساسية والقدرات التي يمكن عن طريقها تطبيق أنماط السلوك الفكري المتنوعة.

4- الالتزام أو التعهد : ويتم ذلك عن طريق العمل على تطوير الأداء الخاص بأنماط السلوك المختلفة التي تدعم عملية التفكير ذاتها. (سعادة، 2006، ص89)

ولقد ظهرت العناية بتنمية عادات العقل من خلال المناهج في عدد من دول العالم المتقدمة ومنها المنهج الوطني البريطاني (UK National Curriculum) حيث أكد على ضرورة تنمية العادات العقلية التالية: (حب الاستطلاع، واحترام الأدلة، وإدارة التسامح، والمثابرة، والانفتاح العقلي، والحس البيئي السليم، والتعاون مع الآخرين (Mc Guinness, 2005, p. 109)

كما ظهر الاهتمام بالعادات العقلية من خلال عدد من المشاريع التربوية التي اعتمدت عادات العقل بوصفها أساساً للتطوير التربوي، ومن هذه المشروعات مشروع الثقافة العلمية أو تعليم العلوم لكل الأمريكيين حتى العام 2061. لمؤسسة التقدم العلمي الأمريكية American Association for the Advancement of Science (AAAS), Project, 2061, 1993 إذ حدد المشروع عددا من العادات العقلية التي يركز على تنميتها تعليم العلوم، ومنها (التكامل، والاجتهاد، وحب الاستطلاع، والانفتاح على الأفكار الجديدة، التشكك المبنى على المعرفة، ومهارات الاستجابة الناقدة، والتخيل، والعدالة)، وفى مشروع باسم الملكة إليزابيث (Project Queen Elizabeth Q. E, 2004) لتنمية العادات العقلية أكد المتخصصون على تنمية العادات العقلية التالية (التفكير المرن، والاستماع إلى الآخرين، والسعي للدقة، والإصرار (المثابرة)، والفضول والمتعة في حل المشكلات، ورؤية الموقف بطريقة غير تقليدية) . (فتح الله، 2010، ص3).

فالتعليم الناجح هو الذي يوسع ويطلق ويقوي النزعة للتفكير من خلال تشجيع الميول للاستكشاف، والاستقصاء، وحب الاستطلاع وتشجيع الاتجاه نحو البحث والتحقق، كذلك تشجيع الطلبة، على الاعتقاد بأن تفكيرهم سيكون متاحا ومسموحا، ومنتجا، وهو المحور الذي تدور حوله فكرة تعلم عادات العقل (Costa .(& Kallic, 2000A, p.3

الدافعية العقلية والتفكير:

يذكر قطامي بأن التفكير عملية عقلية معرفية وجدانية كلية تبنى وتؤسس على محصلة العمليات النفسية الأخرى كالإدراك والإحساس والتخيل، وكذلك العمليات العقلية كالتذكر، والتجريد، والتعميم، والتمييز، والمقارنة، والاستدلال، وكلما اتجهنا من المحسوس إلى المجرد كلما كان التفكير أكثر تعقيداً (قطامي، 2004، ص 15). وينظر ستيرنبرغ (Sternberg 1994) للتفكير أنه الكيفية التي يستقبل بها الفرد الخبرات وتضمنها ويسجلها في مخزونه المعرفي ثم يسترجعها بالصورة التي تمثل طريقته بالتعبير وعرفه (Sternberg 1997) بأنه الطريقة التي يفضلها الفرد عندما يستعمل واحدة من قابليته ويعبر عنها. (مجيد، 2008، ص20).

ويعد الدماغ من حيث تصميمه أعظم من أية آلة أخرى عرفها الإنسان على وجه الأرض، وهو أرقى بكثير من سائر المخلوقات الأخرى، إذ يتمتع الإنسان بالقدرة على جمع وتخزين كمية لا حصر لها من المعلومات التي ترده من داخل الجسم وخارجه، ومن ثم معالجة هذه المعلومات والتعامل معها بصورة فورية وبطرق جديدة وسبل مبتكرة، لم يسبق له أن سلكها من قبل أحيانا، والإنسان لا يستعمل إلا جزءا يسيرا من طاقة الدماغ يتراوح بين 0.010% - 10% من كامل الطاقة الكامنة فيه، وقد حدثت ثورة كبيرة في طرق تفسير العلم للعقل والإدراك إذ كان يعتقد أن الدماغ البشري يؤول إلى الضعف والعجز في أدائه الوظيفي مع مرور الزمن إلا أن الدراسات التي طبقت على آلاف الأشخاص والعينات وعبر فترة

زمنية طويلة على يد الأخصائيين في علم الأعصاب والشيخوخة، قد أظهرت تلك الدراسات أن الاختلاف بين أدمغة الشباب والمسنين الأصحاء ما هو إلا اختلاف بسيط. (وينتر، 1996، ص10).

الدافعية العقلية في نظرية الإبداع الجاد لديبونو (De Bono1998)

أشار ديبونو (DeBono 1998) إلى نوع جديد من الإبداع والذي أسماه بالإبداع الجاد Serious Creativity وعرفه بأنه ذلك النوع من التفكير الذي يتطلب حل المشكلات بطرق غير تقليدية أو بطرق غير منطقية، واعتمد ديبونو في تطوير هذا النوع من الإبداع على فهم طريقة وآلية عمل الدماغ الذي توصل إليه من خلال دراسته للطب وعلم وظائف الأعضاء. (نوفل، 2009، ص107 -112)، ولقد وصف ديبونو (De Bono) في كتابه آلية العقل (The Mechanism of mind) كيفية عمل الدماغ بوصفها شبكة تتيح للخبرة أن تحقق تنظيما ذاتيا عن طريق أنماط الإدراك والتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق (نوفل، 2009، ص114)، ويشير ديبونو (De Bono) إلى أن دماغ الإنسان يعامل المعلومات بطريقة تختلف تماما عن أنظمة المعلومات التقليدية، ففي أنظمة المعلومات تقوم بتخزين المعلومات على شكل رموز ثم تجري عمليات عليها استنادا إلى قوانين معينة (منطق أو حساب أو قواعد) أما في الأنظمة الحية، فإن المعلومات والسطح المتلقي لها يعملان معا بوصفه نظاماً ذاتي التنظيم مما يعني أن هذه الأنظمة الحية تنتج نماذج وترتيبات خاصة بها. (البرغوثي،2000، ص33).

وعدَّ ديبونو الدافعية العقلية Mental Motivation أحد مصادر الإبداع الجاد إذ إن وجود حالة من الدافعية العقلية لدى الفرد تحفزه للنظر في البدائل المتعددة وأن حالة الانتباه والتركيز في الدافعية العقلية تشكل مصدرا خفيا للإبداع، وقد حدّد «ديبونو» مصادر الإبداع الجاد بالنقاط الآتية:

أ. البراءة Innocence

تكون البراءة مصدراً تقليدياً للإبداع، فإذا لم يكن لدى الشخص معرفة بما هو متبع في تناول المفاهيم والتصدي للحلول، ثم وجد نفسه في موقف جديد عليه، فمن الممكن أن يتيح هذا الأمر الوصول إلى تناول إبداع جديد، فتكون البراءة عند إذا مصدراً للإبداع، عندما لا يعرف الشخص ما ينبغي عمله، أو كيف ينبغي عمله.

ب. الخبرة Experience

الإبداع القائم على الخبرة عكس الإبداع القائم على البراءة، إذ تتيح الخبرة المجال للتعلم والتعليم، ومن ثم الوصول إلى النجاح والإبداع.

ج. الدافعية العقلية Mental Motivation

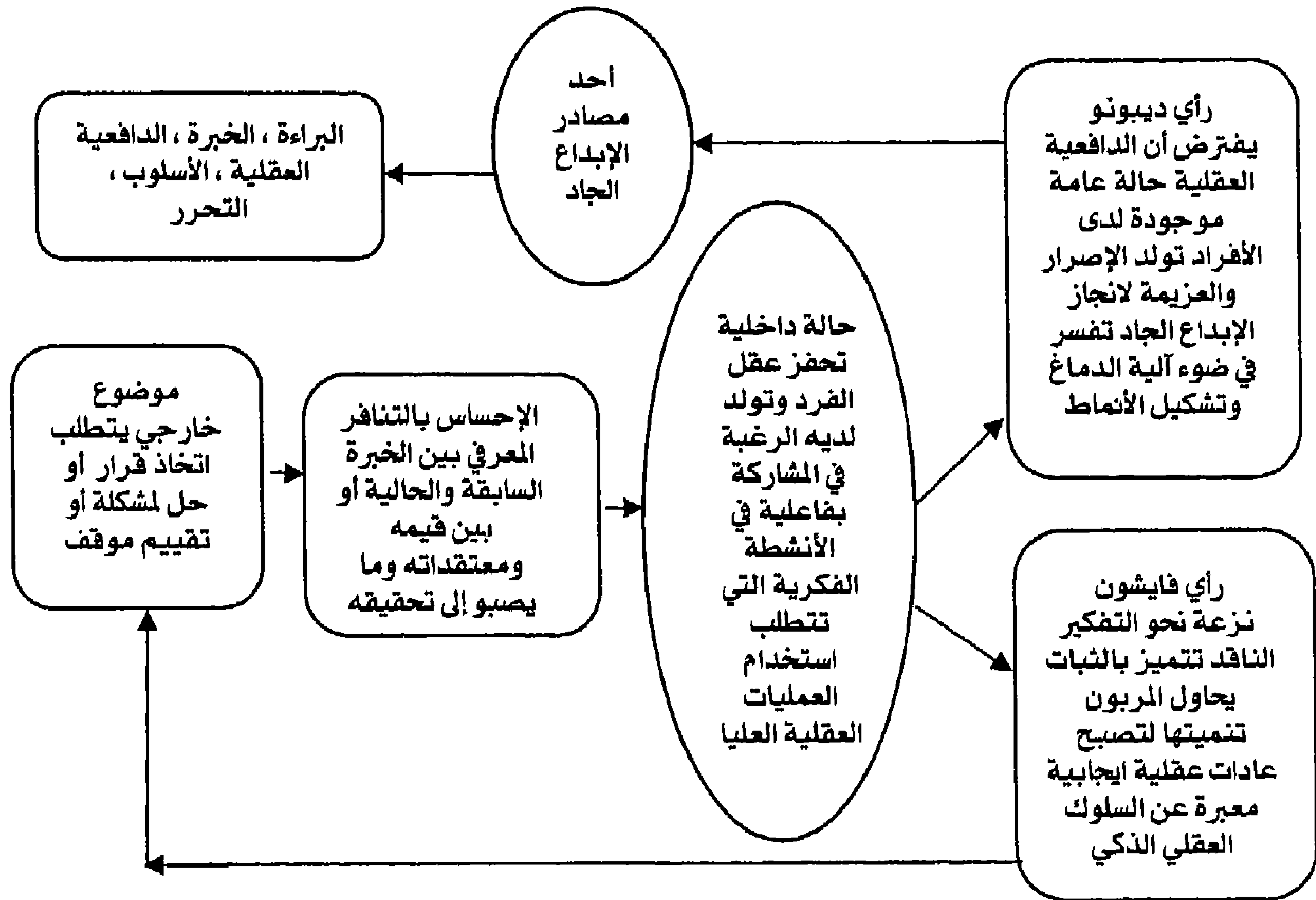
إن توفر حالة من الدافعية لدى الشخص تحفّزه للنظر إلى بدائل أكثر، في الوقت الذي يرضى الآخرون بما هو موجود، ومن المظاهر الهامة لتحقيق الدافعية العقلية الرغبة في التوقف، والنظر إلى الأشياء التي لم ينتبه إليها أحد، إذ يشكل هذا النوع من التركيز مصدراً خفياً للإبداع في غياب الاستراتيجيات المنظمة.

د. الأسلوب Style

يقصد بالأسلوب الطريقة التي يسلكها الفرد في التفكير في موضوع ما. وتتعدد أساليب التفكير، وكل منها يمثل تفكيراً بصفة عامة وتفكيراً إبداعياً بصورة خاصة.

هـ. التحرر Release

إن العمل على تحرير الفرد من القيود وعوامل الكبت والإحباط والخوف والتهديد يجعله أقدر على الإبداع؛ وذلك لأن الدماغ يكون أكثر عطاءً في مثل هذه الحالات. (نوفل،2009، ص 124)



الشكل (7): يمثل الدافعية العقلية (Mental Motivation)
(نوفل، 2004، ص13-18)، (Facione, 2000, p.79)

ثانيا الذكاء الانفعالي:

مقدمة:

سعى الباحثان لاختيار اللفظ المناسب الذي يعبر عن المتغير بشكل علمي بعيدا عن اللبس، إذ يعرف قاموس أكسفورد الانفعال Emotion بأنه اضطراب أو تهيج في العقل أو المشاعر أو العواطف، وبمعنى آخر استثارة في الحالة العقلية فهي مشاعر معينة تصاحبها أفكار محددة وحالة نفسية وبيولوجية واستعدادات متفاوتة للسلوك. (روبنسن وسكوت،2000، ص72). فيما حاول (سعفان 2003) التمييز

بين كل من مفهوم الانفعال والوجدان والعاطفة فقد عرف الانفعال بأنه ظاهرة تجريبية ذاتية أو حالة نفسية مركبة، وهو جانب من جوانب الوجدان، أما العاطفة فهي فكرة مركزية تتجمع وتنتظم حولها الانفعالات المتشابهة والمختلفة معا، وهي التي تكسب الحياة الانفعالية قدرا من التناسق والثبات.(سعفان،2003، ص11). لذا فإن الباحثين يفضلان استعمال مصطلح الذكاء الانفعالي Emotional intelligence خاصة وأن معظم الدراسات الحديثة تتفق على استعمال المصطلح، لمناسبته أغراض ومتغيرات البحث

نبذة تاريخية عن مفهوم الذكاء الانفعالي:

بدأت عناية الفلاسفة وعلماء النفس الأوائل بالوجدان والانفعالات بوصفه مكوناً للنفس الإنسانية منذ القدم، إذ كان الاتجاه الفلسفي قديما موجها نحو العوالم الخارجية إلى أن جاء سقراط ليتجه بالفلسفة نحو البحث في داخل أعماق النفس البشرية فاتخذ من الإنسان وطبائعه وغرائزه مادة أساسية في تفكيره وحواراته، وقد تمثل ذلك في حكمته المشهورة (اعرف نفسك) التي دونت على باب معبد دلفاي (Delphi) اليوناني. ويرى بيرت Burt أن مفاهيم أفلاطون بالنسبة للنفس الناطقة والنفس الشهوانية والنفس الغضبية يقابلها في لغة علم النفس الحديث "المعرفة" Cognition أو الجانب المعرفي، والوجدان Affection والذي يمثل الجانب الانفعالي، والنزوع Conation الذي يؤكد رغبة الفرد في الأداء والفعل، أما أرسطو فيقسم العقل إلى مظهرين رئيسيين هما: مظهر عقلي معرفي Intellectual والثاني مظهر مزاجي (الشيخ، 2008، ص56)

وتمثل حكمة سقراط حجر الزاوية في الذكاء الانفعالي Emotional intelligence والذي يكون جانبا مهما في الذكاء الشخصي، وتعني تلك الحكمة وعي الإنسان بمشاعره وقت حدوثها، (روبنسون و سكوت، 2000، ص43).

تطور العناية بالجوانب اللامعرفية في نظريات الذكاء:

لقد كان أحد أهم أسباب عناية الباحثين السيكولوجيين بالذكاء الانفعالي، هو عجز اختبارات القدرات العقلية عن التنبؤ بشكل واضح بنجاح الفرد في مختلف مواقف الحياة، وأهمها المجال الاجتماعي والمهني. وقد توصلت الدراسات إلى أن المهارات الاجتماعية والوجدانية يمكن أن يكون لها أثر أكبر في نجاح الفرد في الحياة من ذلك الأثر الذي يكون للقدرة العقلية، ويمكن القول بطريقة أخرى أن التمتع بقدر كبير من الذكاء الوجداني يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية حاصل الذكاء المعرفي الذي يقاس بالاختبارات المقننة (معمرية، 2005، ص41).

فلقد سادت النظرة ذو البعد الواحد للذكاء في القرن الثامن عشر، وما عرف بحركة العقل التي كانت تنظر للانفعال بأنه مفهوم غير منظم أو مشوش disorganization يصعب السيطرة عليه وضبطه، وتؤكد على أن حياة الإنسان ستكون بشكل أفضل لو تم تحكيم عقله، وعزل انفعالاته حتى لا تشوش على التفكير السليم. (قشطة، 2009،ص33).

وقد استطاع (الفرد بينيه) قبل أكثر من قرن من الزمان أن يجد نوعا من القياس يستطيع بموجبه أن يتنبأ بنجاح الأطفال أو فشلهم بدراستهم الأكاديمية، وقد نجح في إرساء دعائم ما عرف باختبارات الذكاء التي سرعان ما انتقلت من باريس إلى الولايات المتحدة إذ لاقت رواجا كبيرا وتم تطويرها واستعملت في اختبار واختيار المجندين في الحرب العالمية الأولى. (عدس، 1997، ص19).

وبعد سنوات ظهرت نظرية العاملين لسبيرمان الذي يرى أن القدرات العقلية تتألف من عامل عام، وهو عامل فطري لا يقبل التنمية أو التعديل، ولا يتأثر بالبيئة، وعامل خاص يتألف من مجموعة من الاستعدادات الفطرية القابلة للتنمية والتدريب، أو التدهور والتخلف، إذ تنبه تشارلز سبيرمان عام 1923 إلى ما أطلق

عليه " قانون إدراك الخبرة ". ويقصد به أن كل خبرة تمارس تميل إلى أن تستدعي معرفة مباشرة بخصائصها وبخصائص صاحبها، وبعملياته المعرفية جميعها وحالاته الذاتية الوجدانية والنزوعية (أبو حطب، 1996، ص343)، ثم ظهرت النظرة التعددية إلى الذكاء، إذ اقترح ثورنديك (R. Thorndike 1929) التصنيف الثلاثي للذكاء الذي يتضمن:

- الذكاء المجرد، المتمثل بالقدرة على التعامل مع الأشياء المجردة كالأفكار والمعاني والرموز.
- الذكاء الميكانيكي، ويتمثل في القدرة على التعامل مع الأشياء المادية وأداء المهارات والمهمات الحركية.
- الذكاء الاجتماعي الذي عرف بأنه القدرة على فهم الأفراد، والتحكم فيهم وإدارتهم بحيث يؤدون بطريقة حكمية في العلاقات الإنسانية ويقرر بأن موضوع الذكاء الاجتماعي هو البشر أنفسهم، يعمل فيهم الإنسان عملياته المعرفية، وأن الذكاء الاجتماعي يتمثل في القدرة على التواصل مع الآخرين وتشكيل العلاقات الاجتماعية. (الزغلول وعلي، 2010، ص319)

وفي عام 1943 وضع ويكسلر (David Wechsler 1943) تعريفًا للذكاء على أنه المقدرة الكلية أو الشاملة للشخص لكي يؤدي غرض معين ويفكر بعقلانية ويتعامل بفعالية مع عناصر البيئة المحيطة، وأشار إلى أهمية القدرات العاطفية للتنبؤ بقدرة أي شخص على النجاح في الحياة. (أبو حطب، 1996، ص388). ولقد تضمنت عدد من اختبارات الذكاء المعروفة عددا من الجوانب والفقرات التي تقيس القدرات الاجتماعية والانفعالية، فيلاحظ أن وكسلر (Wechsler, 1958) تعرض إلى هذا الجانب في اختباراته المعروفة للذكاء، وقد عرف الذكاء بأنه قدرة الفرد الكلية على السلوك على نحو هادف والتفكير العقلاني والتعامل على نحو فعال مع البيئة، وعدَّ أن العوامل الشخصية والانفعالية والاجتماعية أحد الجوانب غير المعرفية الضرورية في التنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. (Cherniss ,2000, p.1).

إلا أن الذكاء الانفعالي من المفاهيم الحديثة التي ظهرت في الأدب السيكولوجي، وقد حظي بعناية الباحثين الغربيين، لتحديد مفهومه وقياسه، وقد انقسم الباحثون المهتمون بدراسته على فريقين، فريق يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من القدرات العقلية ومنفصل عن سمات الشخصية المزاجية أمثال كل من العلماء ماير (Mayer, 1990) و سالوفي (Salovey, 1997) و فلاجن (Flanagan,1997) وايبستن (Epstein, 1999)، وهو ما عرف بنموذج القدرة Ability. والفريق الثاني يرى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية (الكفاءات الانفعالية)، غير مستقل عن سمات الشخصية المزاجية أمثال جولمان (Goleman, 1995) و بار- اون (Bar-on, 1996) وميلر (Miller, 2001) وتلك النماذج سميت بالنموذج المختلط Mixed Model والجدول (2) يوضح كلا النموذجين. (الدردير،2004،ص14).

وفي العام 1983 اقترح هوارد جاردنر (Gardner, 1983) النظرية التعددية في الذكاء في كتابه أطر العقل (Frames of mind) إذ يمكن الاستدلال على الذكاء من خلال مجريات الأمور وسياقاتها المتعلقة بالحقول المعرفية السائدة في المواقف الدراسية والاجتماعية. (عدس،1997، ص152).

ويذكر (الزغلول علي2010) أن جاردنر قد تناول الذكاء الانفعالي في نظريته ضمن البعد التفاعلي بين الفرد والآخرين Interpersonal وعده احد المكونات الهامة في القدرة الذكائية للأفراد (الزغلول وعلي، 2010، ص342). ويرى جاردنر (Gardner, 1991) أن معرفة الفرد بذكاءاته المتعددة تجعله على وعي ذاتي بما لديه من قدرات تتصف بالقوة وقدرات تتطلب تدعيم أو تحفيز. (Gardner, 1991, p.135). وبالتحديد أشار إلى نوعين من الذكاء (يتقاطعان ليشكلان بما عرف فيما بعد بالذكاء الانفعالي EQ) وهما الذكاء الاجتماعي والذكاء الشخصي. وقد تحدى جاردنر الاعتقاد الشائع في اقتصار الذكاء على ما تقيسه اختبارات الذكاء والذي يعبر عنه بتقدير نسبة الذكاء (IQ Score) التي كان بينيه قد وضع عام 1904 لبناتها

الأولى، ويذكر جاردنر "أن ثقافتنا قد عرفت الذكاء تعريفا ضيقا جدا، حيث أن الذكاء إمكانية تتعلق بالقدرة على حل المشكلات وتشكيل النواتج في سياق خصب وموقف طبيعي، واقترح وجود سبعة أنواع من الذكاء على الأقل تضمنها في كتابه اطر العقل. وهي:

1- الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence

2- الذكاء المنطقي- الرياضي Logical – Mathematical Intelligence

3- الذكاء المكاني Spatial Intelligence

4- الذكاء الموسيقيMusical Intelligence

5- الذكاء البدني – الحركي Bodily- Kinesthetic Intelligence

6- الذكاء الاجتماعي Interpersonal Intelligence. أو (العلاقات بين الأشخاص)

7- الذكاء الشخصي Intra personal Intelligence.

(جابر، 2003، ص9-12)

ثم أضاف جاردنر في العام 1997 أنواعا أخرى من الذكاء لقائمته وهي الذكاء الطبيعي، الذي يتمثل في القدرة على التعرف على تصنيف النباتات والموضوعات المرتبطة بالطبيعة، والذكاء الروحي والذكاء الوجودي الإنساني. (الخالدي، 2005، ص142).

ولابد من الإشارة إلى أن فهم جولمان للذكاء الانفعالي Emotional intelligence مبني على مفهوم هوارد جاردنر في الذكاءات المتعددة Multiple Intelligences وخاصة الذكاء الشخصي Intrapersonal Intelligence والذكاء بين الشخص والغير Interpersonal Intelligence"، (روبنسن و سكوت، 2000، ص66).

ويشير كاروسو وسالوفي (Caruso & Salovey, 2004) إلى الرموز الشائعة في الدراسات العلمية و أدبيات هذا العلم فإنها تعود إلى الرمز المشهور عالمياً الدال على حاصل الذكاء المعرفي وهو "IQ" وهو اختصار "Intelligence Quotient"، أما

الذكاء العاطفي فيرمز له بـ "EI"اختصار للكلمتين الإنكليزيتين " Emotional Intelligence" وأحيانا يرمز للذكاء الانفعالي بالرمز "EQ" اختصارا لـ " Emotional Intelligence Quotient" أي حاصل الذكاء العاطفي، ويميز كارسو وسالوفي بين الرمز "EI" الذي يشير عادة إلى اعتماد نموذج القدرات لتفسير مفهوم الذكاء العاطفي، أما استعمال الاختصار "EQ" يشير إلى اعتماد نموذج السمات والمهارات. (Caruso & Salovey, 2004, p.75) .

نموذج القدرة العقلية Mental Ability Model

إن موضوع الذكاء الانفعالي مجهول، ولم يظهر إلى حيز الوجود بوصفه أحد الجوانب الهامة في الذكاء إلا في عام 1990 عندما صاغ ماير و سالوفي (Mayer & Salovey, 1990) هذا المصطلح وعداه أحد أشكال الذكاء الاجتماعي، والذي يتضمن قدرة الفرد على مراقبة مشاعره وانفعالاته، وتلك الخاصة بالآخرين أثناء تفاعله معهم على نحو يمكنه من استعمال هذه المعلومات بشكل فعال بوصفه دليلاً لتوجيه عملية التفكير والسلوك. وهكذا فالذكاء الانفعالي هو بمثابة القدرة على مراقبة المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين أثناء عملية التفاعل الاجتماعي ما يسهم في ضبط عملية التفكير وتوجيه السلوك على نحو سليم. (الزغلول وعلي، 2010، ص342).

وقد تواصل ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) بدءا من أوائل التسعينات بتطوير مفهوم الذكاء عبر سلسلة من المقالات الأكاديمية وبالاعتماد على بنية متنامية للأبحاث وثيقة الصلة بالموضوع، أكثر من الاعتماد على البحث التجريبي. وقد عزّز عملهما من خلال التطورات الحديثة في دراسات علم الاعصاب والمخ التي انتهت إلى أن النظام الانفعالي والنظام المعرفي يتكاملان في المخ إلى حد كبير، وهنالك عدد من انواع الدمج بين الانفعال والتفكير يحدث عند مستوى عصبي، وقد عرف ماير وسالوفي (Mayer,Salovey1997) الذكاء الانفعالي بأنه مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات

الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك وتنظيم وإدارة الانفعالات واستعمال الانفعالات في تيسير عملية التفكير والفهم الانفعالي. (Mayer,Salovey,1997-a ,p.56).

ويعد ماير وسالوفي Mayer,Salovey أول من تبنيا نموذج القدرة، إذ أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي يعطي الإنسان القدرة على فهم انفعالاته وتحديدها وكيفية التعامل معها في حال وجود مشكلة أو موقف متوتر بشكل أكثر ذكاء، إذ يعطي الإنسان معلومات ذات أهمية، وهذه المعلومات تجعله يفسرها ويستفيد منها ويستجيب لها من اجل أن يتوافق مع المشكلة أو الموقف المتوتر. (المغازي، 2003، ص58)

ويتكون نموذج القدرة (the ability model of EI) لـ(ماير وسالوفي 1997) من أربعة أبعاد هي

1- التعرف على الانفعالات Identifying Emotional قدرة الفرد على معرفة انفعالاته، وقدرته على تمييز مشاعره ومشاعر الآخرين المحيطين به.

2- استعمال الانفعالات في تسهيل عملية التفكير Using Emotions to facilitate thought وتسمى أيضاً المساعدة الانفعالية للتفكير أو استيعاب الانفعالات ويقصد بها قدرة الفرد على توليد الانفعالات ومعرفة أسباب ظهورها.

3- فهم الانفعالات Understanding emotions أي القدرة على فهم الانفعالات المعقدة والسلاسل Chains الانفعالية وكيفية انتقال الانفعالات من مرحلة إلى أخرى.

4- إدارة الانفعالات Managing Emotions وهي قدرة الفرد على إدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين. (الدردير، 2004، ص22).

نموذج وايزنجر Weisinger 2004

استند وايزنجر(Weisinger,2004) في بناء هذا النموذج إلى نظرية سالوفي وماير في الذكاء الانفعالي، إذ يتضمن هذا النموذج ثلاث كفايات متصلة بالبعد الشخصي Intrapersonal وكفايتين متصلتين بالبعد بين الشخصي Interpersonal، ويحتوي البعد الشخصي للذكاء الانفعالي على الكفايات الآتية :

- الوعي بالذات Self Awareness: وهي عملية مراقبة الفرد لنفسه من خلال أفعاله ومحاولة التأثير بنتائج أفعاله لتصبح أكثر فعالية.
- إدارة الانفعالات Managing Emotions: أي فهم الانفعالات الذاتية، والسيطرة على هذه الانفعالات واستعمال ذلك في التعامل مع الأمور بشكل منتج.
- الدافعية الذاتية Self- Motivation : ويقصد بها تمييز واستعمال المصادر المتاحة للدافعية (الداخلية والخارجية) لاستغلال الفرص بفاعلية، وهذه الكفاية تتضمن الحديث الذاتي Self-Talk وتدريب الذات Self- Coaching اما الكفايتان المتصلتان بالبعد بين الشخصي فهما:
- الاتصال الجيد: وهو تطوير مهارات اتصال فاعلة، والانخراط في ممارسات الاتصال الفاعل في بناء العلاقات.
- مراقبة الانفعالات: وهي مساعدة الآخرين في إدارة انفعالاتهم واستغلال قدراتهم بأقصى درجة ممكنة.(Weisinger, 2004, p. 70-72).

النماذج المختلطة (النماذج غير المعرفية) المفسرة للذكاء الانفعالي:

نموذج جولمان (Goleman 1995)

لقد حاز نموذج جولمان على شهرة واسعة لما أتاحته الظروف التي أحاطت بظهور كتابه الذكاء الانفعالي (Emotional Intelligence) والذي تصدر قائمة أكثر الكتب مبيعا على مدى عشرة شهور في بريطانيا، إذ عمل جولمان بعد حصوله على

درجة الدكتوراه من جامعة هارفرد – بوصفه رئيس تحرير لمجلة Psychology Today مما سهل له الإعلان المكثف عن قيامه بعمل يتميز بالتفرد والحداثة، مع أن أعمال ماير وسالوفي، قد سبقت هذا الإعلان بعشر سنوات.(Cherniss, 2000, p.1).

إن مفهوم الذكاء الانفعالي Emotional intelligence قد تم ترجمته واستعماله من قبل الباحثين والأدبيات التي تناولته تحت مسميات مختلفة مثل (الذكاء الانفعالي، الذكاء العاطفي، الذكاء الوجداني، أو ذكاء المشاعر) وقد التزم الباحثان بترجمة الذكاء الانفعالي Emotional intelligence وتبنى الباحثان نموذج جولمان في بحثه كونه احد النماذج المختلطةMixed Model والتي تشير إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من مجموعة من الكفاءات الشخصية والاجتماعية المترابطة مع سمات الشخصية المزاجية، وقد أشار (الفرماوي 2009) إلى أن نموذج جولمان في الذكاء الانفعالي يعد أكثر النماذج ارتباطا بمجالي التربية وإدارة علاقات العمل، وعنايته بأبعاد أكثر من النماذج الأخرى للذكاء الانفعالي مثل تحفيز الذات، وتأجيل الإشباع، والتفاؤل، ومهارات التخطيط للأداء. (الفرماوي، 2009، ص65).

ويرى جولمان (Goleman, 2001) أن نظرية ماير و سالوفي قد وضعت الذكاء الانفعالي في إطار محتوى الذكاء Intelligence ونظرية بار- اون وضعت الذكاء الانفعالي في ضوء محتوى نظرية الشخصية Personality theory، أما نظرية جولمان فإنها صاغت الذكاء الانفعالي في ضوء نظرية الأداء (الكفاءة) Theory of performance، ويضيف جولمان "أنه بالرغم من اختلاف تفسير النظريات السابقة لمفهوم الذكاء الانفعالي إلا أنها اتفقت على أن الذكاء الانفعالي بوصفه مفهوما عاما يتضمن القدرة على إدراك وتنظيم الانفعالات في ذات الفرد ومع الآخرين" (Goleman, 2001, p.2). ويذكر جولمان (Goleman 1995) بأن الذكاء الانفعالي يمثل القدرة على فهم الانفعالات، ومعرفتها، والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية.(Goleman, 1995, p.10).

ويصف جولمان (Golman, 1995) الذكاء الانفعالي بأنه يشكل مجموعة من

المهارات الانفعالية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية وفي مواقف الحياة المختلفة، ويمثل القدرة على معرفة مشاعر الذات ومشاعر الآخرين وعلى تحقيق الذات وإدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فاعل. (Golman, 1995, p.27).

ويتكون مفهوم الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان من خمسة أبعاد هي:

1- **الوعي بالذات Self-Awareness**: ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها. يذكر جولمان "أنه قد يبدو للوهلة الأولى أننا واعين بمشاعرنا حين حدوثها، ولكننا عند تفكيرنا بعمق ندرك أننا في الحقيقة غافلون عما كانت عليه مشاعرنا تجاه حدث ما. وقد استعمل علماء النفس مصطلح " ما بعد المعرفة" Meta - cognition للإشارة إلى تأمل الإنسان لانفعالاته، ومصطلح " ما بعد العاطفة - Meta moodللإشارة إلى وعي الشخص "بمشاعره. لكنني -يقول جولمان- أفضل مصطلح "الوعي بالذات" الذي يعني الانتباه المستمر لحالاته الانفعالية الداخلية، وفي هذه الحالة من الوعي التأملي الشخصي، يقوم العقل بملاحظة ومراقبة الخبرات التي يمر بها صاحبها بما ذلك الخبرة الانفعالية. حيث نحن بحاجة دائما لمعرفة أوجه القوة لدينا كذلك أوجه القصور، ونتخذ من هذه المعرفة أساسا لقراراتنا. (روبنسون وسكوت 2000ص43) و (جولمان،2000، ص67). ويعد الوعي بالذات الركيزة الأساس في الذكاء الانفعالي، والذي يتمثل في القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية وحسن التمييز بينها والوعي بالعلاقة بين الأفكار والمشاعر الذاتية والأحداث الخارجية (عثمان ورزق، 1998، ص10). والكفايات الفرعية الثلاث التي حددها جولمان (Golman 1998) لتلك المهارة هي:

- الوعي الانفعالي Emotional Awareness
- الدقة في تقدير الذات Accurate Self-Assessment
- الثقة بالنفس Self-confidence

(سعيد، 2008، ص59)

2- **تنظيم الذات Self – Regulation**: ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وعلى الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وقد حدد جولمان (Golman 1998) خمس كفايات فرعية لتلك المهارة وتتكون من:

- التحكم أو الضبط الذاتي: Self-Control
- الشعور بالجدارة والثقة: Trustworthiness
- الضمير الحي : Conscientiousness
- القدرة على التكيف: Adaptability
- التجديد – الابتكار: Innovation

إن الذكاء الانفعالي يمكن الفرد من استعمال أفضل السبل لتصبح الانفعالات أداة مطيعة وقوية، تساعد في تحقيق أقصى ما عنده من إمكانيات بدلا من أن تكون عائقا في وجهه، وهنا تتأكد أهمية استراتيجيات إدارة الانفعالات في مواطن الصراع والاكتئاب في منح الفرد القوة التي تمكنه من تجاوز العوامل والظروف المحبطة وتحقيق الأهداف. (سعيد، 2008، ص61).

ويرى (العتوم 2004) أن مرحلة تنظيم الذات تشير إلى حالة النضج الانفعالي

للفرد، والقدرة على الانفتاح على المشاعر والأحاسيس وتعديلها من أجل تطوير النمو الشخصي للذات انفعاليا، وتعطي هذه المرحلة مؤشرا لما يعرف بما وراء الخبرة الانفعالية. (العتوم، 2004، ص211)

3- **الدافعية** Motivation: وتتضمن دافعية الفرد للانجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل انجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة، ويتفرع عن الدافعية الكفايات الفرعية التي حددها جولمان (Golman 1998) لتلك المهارة هي: دافع الانجاز أو التحصيل Achievement drive، الالتزام Commitment، المبادأة Initiative، التفاؤل Optimism.

ويشير جولمان (Golman 1998) إلى أن الدافعية تعني عدم الاستسلام للقلق الغامر، أو الاتجاه الهازم للذات، والاكتئاب والتحديات المختلفة، بمعنى أن يتوفر للفرد هدف يسعى لتحقيقه، وأن يمتلك الحماسة والمثابرة من اجل تحقيق ذلك الهدف، ويؤكد جولمان على أن الأفراد الذين تتوفر لديهم درجات عالية من الأمل يكونون اقل عرضة للاكتئاب من غيرهم، لأنهم يناضلون خلال الحياة، محاولة منهم لتحقيق أهدافهم وهم اقل شعورا بالتعب والمتاعب الانفعالية. (Golman, 1998, p.26).

ويذكر (Ciarrochi, Forgas & Mayer 2001) أن الدافعية تسهم في ترسيخ المرونة لدى المتعلم وهي مجموعة من الصفات التي توفر للأفراد القوة لمواجهة العقبات التي تعترض سبيله، فالأفراد الذين يتصفون بالمرونة يتمتعون بالقدرة على إدارة العلاقات مع الآخرين، ويتميزون بدرجة عالية من التفاؤل والنشاط والتعاون ويمتلكون الرغبة في حب الاستطلاع، ويتحلون باليقظة، ومساعدة الغير، وتعمل الدافعية المرتفعة على تنظيم جهود الفرد وتساعده في التركيز والتخلص من عوامل التشتت وتعمل إلى تحويل العمل إلى متعة فتصبح مصدرا للسعادة في حالة الوصول إلى الإتقان والإنتاج (سعيد، 2008، ص62).

ويجب النظر إلى دور الدوافع الايجابية والمشاعر التي تحشد طاقات الإنسان للانجاز كالحماس والمثابرة والثقة. لقد أصبح التميز في أي جانب من الحياة يتطلب التدريب المستمر، وابتداءً من سنوات الطفولة، وأن الذي يميز الذين يرغبون في التميز والوصول للقمة هو دافعيتهم ودرجة مثابرتهم واستعدادهم للتدريب ومواجهة الصعاب ولمدة طويلة، هذا الاستعداد يعتمد على سمات انفعالية قبل كل شيء. وأن الأخلاقيات الحضارية تترجم إلى دافعية أعلى وحماس أكبر ومثابرة أكثر، يمكن أن نختصرها بالتميز الانفعالي. (روبنسن و سكوت، 2000، ص51).

ويشير ماير وزملاؤه (Mayer, et al, 2000) بأن الدافعية Motivations تمثل إحدى الفئات الأساسية للعمليات النفسية fundamental classes mental operations (الدافعية، والانفعال، والمعرفة)، والتي تتكامل وتتفاعل مع بعضها البعض في أداء الشخصية، إذ من بين الخصائص الدافعية والانفعالية والمعرفية تبرز الدافعية نتيجة لحالة داخلية تتضمن عوامل محفزة أولية كالجوع والعطش أو الحاجات الاجتماعية، وتقوم الانفعالات بتنظيم عدد من الاستجابات السلوكية الأساسية لهذه الدوافع والحاجات، فمثلا تتفاعل الدوافع مع الانفعالات عندما تؤدي الحاجات المحبطة (الحاجات التي لا يستطيع الفرد إشباعها بسبب وجود عائق) إلى زيادة الغضب والعدوان، وتتفاعل الانفعالات مع المعرفة عندما تؤدي الحالات المزاجية الجيدة بالفرد إلى التفكير ايجابيا، وهذا التفاعل بين المعرفة والانفعال يؤدي إلى الذكاء الانفعالي. (Mayer, et al 2000, p.397).

4- **التعاطف Empathy**: ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم، والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع.

ويرى هوفمان(Hoffman) أن التعاطف Empathy هو القدرة على فهم مشاعر الآخرين بمعايشتها مباشرة، أو أنه استجابة بديلة لا إرادية للإشارات الانفعالية

الصادرة من الشخص الآخر ويقوم التعاطف على أساس الوعي بالذات، فبمقدار ما يكون الفرد قادرا علي تقبل مشاعره وإدراكها، فإنه يكون قادرا على تقبل مشاعر الآخرين. (Golman, 1998, p.115)، ويرى (الفرماوي 2009) بأن التعاطف يعني قراءة مشاعر الآخرين من تعبيرات وجوههم وأصواتهم، إذ أوضح جولمان أن معرفة مشاعر الغير تعد قدرة إنسانية أساسية. (الفرماوي، 2009، ص65).

ويؤكد سالوفي وزملاؤه (Salovey et al, 2001) على أن التعاطف Empathy خاصية أساسية لسلوك الذكاء الانفعالي، وأن الأفراد الأذكياء انفعاليا، يجب أن تكون لديهم قدرة اجتماعية كافية ليحيطوا نفسهم بعلاقات شخصية داعمة ومن الواضح أنه كلما ازداد عدد الأصدقاء والأقارب الأذكياء انفعاليا زادت البنية الاجتماعية المتعاطفة والداعمة. (Salovey et al, 2001, p.281)، فالتعاطف بوصفه مشاركة وجدانية هو انفتاح على عوالم الآخرين، وعملية لإدماجها في عالم الذات، ولا يمكن تصور حصول هذه الدرجة من النضج الوجداني دون أن تنشا عنها بقية العواطف الغيرية كالتعاون والصداقة (خوالدة، 2004، ص51). ويتضمن بعد التعاطف الكفاءات الفرعية التالية:

- فهم الآخرين Understanding others
- تطوير الآخرين Developing others (الإحساس بتطوير حاجات الآخرين وتدعيم قدراتهم)
- التوجه نحو المساعدة Service orientation
- تنوع الفاعلية Leveraging diversity
- الوعي السياسي Political awareness (الدردير، 2004، ص27)

المهارات الاجتماعية Social Skill:

يشير جولمان إلى أن التعبير عن المشاعر والانفعالات هو مفتاح الكفاءة الاجتماعية والتي تعني كيفية تعبير الناس عن مشاعرهم، من حيث نجاحهم أو فشلهم في التعبير

عن هذه المشاعر، ويذكر (عجاج 2004) أن عدد من الدراسات قد حددت المهارات الانفعالية اللازمة للحفظ على العلاقات الوثيقة مع الآخرين وهي: القدرة على تنظيم الجماعات (مهارات القيادة)، الحلول التفاوضية (مهارة الوساطة)، والقدرة على الاتصال الشخصي (مهارة التفهم والتواصل) والقدرة على التحليل الاجتماعي (مهارة اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة)، (عجاج،2002، ص43). و قام جولمان وبوياتز و ري عام 2000 (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000) بوضع نموذج للذكاء الانفعالي ركز فيه على بيئة أو مكان العمل وتم تحديده بـ (20) كفاية تضمنها مقياس ECI لقياس الكفاءة الانفعالية وتم وضع تلك الكافيات ضمن أربع أبعاد هي:

- الوعي بالذات (Self-Awareness)
- إدارة الذات (Self-Management)
- الوعي الاجتماعي (Social Awarness)
- إدارة العلاقات (RelationShip management)

(Cherniss& Goleman,2001, p.21) و (المساعيد، 2008، ص117)

وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنشب بينهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز وتتضمن الكفاءات الفرعية التالية:

- التأثير Influence
- التواصل Communication
- إدارة الصراع أو النزاع Conflict management
- القيادة Leadership
- وتحفيز التغيير Change Catalyst
- بناء الروابط Building Bonds

- التعاون والتنسيق cooperation and Collaboration
- وإمكانات الفريق Team Capabilities (Golman, 1998, p.26-27)

نموذج : بار- أون Bar-on 1997

حدد بار اون Bar-on1997 مكونات الذكاء الانفعالي بالاعتماد على نظريته ومفهومه للذكاء الانفعالي، وأشار بأن الذكاء الانفعالي يتكون من (15) كفاية موزعة على خمسة مكونات بين الجوانب الشخصية والانفعالية والاجتماعية والتي لها صلة بالنجاح في الحياة. (سعيد، 2008، ص48)، وينظر بار أون (Bar-on,1997) للذكاء الانفعالي على أنه نسق لمجموعة من القابلية غير المعرفية Non cognitive capabilities والكفاءات Competencies، والمهارات Skills الشخصية والعاطفية والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في مواجهة ضغوطات البيئة ومتطلباتها، ويتضمن نموذج الذكاء الانفعالي عند بار- اون:

مهارات داخل الشخص Intrapersonal skills : وتسمى أيضاً كفاءات لا معرفية ذاتية (المكونات الشخصية الداخلية) وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو مجموعة من القدرات التي تساعد الفرد على التعامل مع نفسه بنجاح، مثل: الوعي الذاتي وتوكيدها وتقدير الذات وتحقيق الذات والاستقلالية.

مهارات العلاقات بين الأشخاص Interpersonal skills: وتمثل كفاءات ضرورية للعلاقة بين الأشخاص(مكونات العلاقة بين الأشخاص) وهي عبارة عن مجموعة من الكفاءات الاجتماعية التي تساعد الفرد على إقامة علاقات ناجحة وذات تأثير إيجابي على الآخرين، مثل: التعاطف والمسؤولية الاجتماعية والعلاقة بين الأشخاص.

القدرة على التكيف Adaptability: وتعني كفاءات ضرورية للقابلية للتكيف (مكونات القدرة على التوافق) وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية التي تساعد الفرد على التكيف الناجح مع واقع الحياة ومتطلبات البيئة المحيطة،مثل: حل المشاكل وإدراك الواقع والمرونة.

إدارة الضغوط Stress management: وتمثل كفاءات ضرورية للقدرة على إدارة الضغوط وضبطها: وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدارة الضغوط ومقاومة الاندفاع وضبط الذات، مثل: تحمل الضغوط والتوتر وضبط الاندفاع.

المزاج العام General mood: وهي مجموعة من الكفاءات اللامعرفية الفرعية أو القدرات التي تساعد الفرد على إدراك حالته المزاجية وتغييرها بشكل إيجابي، مثل: السعادة والتفاؤل. (Bar-On, 1997,pp.14-23) ويفترض نموذج بار-أون أن الذكاء الوجداني يرتبط بالأداء الممكن (الاستعداد) (أي القدرات الكامنة عند الشخص والتي ستؤدي للنجاح مستقبلا وليس الأداء الفعلي. (الكيال وعاشور، 2007، ص248).

الجدول (2): مكونات النماذج الرئيسية للذكاء الانفعالي

Mayer & Salovey ماير وسالوفي نموذج القدرة Ability	Danial Golman دانيال جولمان نموذج مختلط Mixed	Bar. On بار أون نموذج مختلط Mixed
مكونات الذكاء الانفعالي	مكونات الذكاء الانفعالي	مكونات الذكاء الانفعالي
1- إدراك والتعبير وتقييم الانفعالات. 2- تيسير الانفعالات للتفكير . 3- فهم وتحليل الانفعالات واستعمال المعلومات الانفعالية. 4- التنظيم التأملي للانفعالات لتعزيز النمو الانفعالي والعقلي.	1- الوعي بالذات 2- تنظيم الذات (التنظيم والتحكم بالانفعالات) 3- الدافعية 4- التعاطف 5-المهارات الاجتماعية	1- الوظائف الشخصية 2- المهارات البنشخصية 3- التكيفية 4- إدارة الضغوط 5- المزاج العام

الذكاء الانفعالي والتفكير:

بعد الثورة المعرفية التي شهدتها السنوات الأخيرة من الستينيات تحول تركيز علم النفس إلى الكيفية التي يسجل بها العقل المعلومات ويخزنها والى طبيعة الذكاء، ولكن البعد الانفعالي ظل مستبعدا، إذ كانت الحكمة التقليدية بين علماء المعرفة تقول أن الذكاء يتطلب معالجة الوقائع على نحو صارم بعيدا عن التأثيرات الانفعالية. وبدأوا بتبني نموذج عمل الكمبيوتر بوصفه نموذجاً فاعلاً لعمل العقل وتعامله مع المعلومات، وهي نماذج ينقصها إدراك أن العقلانية تقودها المشاعر، وتمثل رؤية غير متوازنة عن الحياة العقلية الخالية من الانفعالات التي تتجاهل الصلة بين النماذج العقلية والآمال الشخصية والمخاوف والميول الروحية والغيرة المهنية، تلك الجوانب الانفعالية التي تعطي للحياة نكهتها ودوافعها، والتي توجه الإنسان إلى الكيفية التي يتعامل بها مع الحقائق. (جولمان، 2000، ص65).

وعلى الرغم من أن معظم الانجازات العلمية التي تحققت تعتمد بدرجة كبيرة على التفكير المنطقي والرياضي، فإن هنالك حاجة للتفكير الذي يدعو إلى ضبط الانفعالات، فالتفكير الصحيح يهيئ الإنسان للانفعال المناسب إذ إن الانفعال في حالات كثيرة قد يكون مضللا وخاطئا إذا كان بمعزل عن التفكير، وأن تجنب إصدار الأحكام الارتجالية وإعطاء العناية للنقاط جميعها التي تتصل بالموقف ودراسة الجوانب كافة بتأن قبل الشروع في اتخاذ القرار، يستوجب القدرة على التفكير الصحيح. (إبراهيم،2007، ص53).

ويذكر (محمد، 2000) أن هنالك مجموعة من العلماء الذين يرون أن الجانب الانفعالي يؤثر على التفكير، فيما يرى القسم الآخر أن التفكير هو الذي يقود الجانب الانفعالي لدى الفرد وله القدرة على تغييره، فسلوكيات وانفعالات الفرد تتحدد بناء على طريقة تفكيره،ويبني الفرد تفكيره على معرفته السابقة، فإذا تغير التفكير، سيتغير السلوك، وبالتالي يتغير الجانب الانفعالي ويدعم ذلك ايبستن (Epstien 1995) الذي يرى أن الجانب الانفعالي ليس طريقة في التفكير ولكنه

نتيجة للتفكير غير المدرك والتلقائي. ويضيف رايمي (Raimy) أن أحداث تغيير في المعرفة سوف يحدث تغيير في السلوك، أما إحداث تغيير في السلوك ليس بالضرورة أن يتبعه تغير معرفي.(محمد، 2000، ص109).

وتعترف النظرة الحديثة للوجدان بأهميته المتزايدة في حياة الإنسان، وبأنه ليس عمليات منفصلة عن عمليات التفكير والدافعية لدى الإنسان، بل هو عمليات متداخلة مكملة لبعضها البعض، ويسهم الوجدان في ترشيد التفكير، فالمزاج الإيجابي ينشط الإبداع وحل المشكلات، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات. فضلا عن أن الجانب المعرفي لدى الإنسان يسهم ايجابيا في العملية الوجدانية من خلال تفسير الوجدان، ومن خلال عملية الإفصاح والتعبير(الخضر، 2002، ص7-41). وأن العلاقة بين التفكير والجانب الانفعالي هي الجسر الذي يمكن الاعتماد عليه لتنمية الذكاء الانفعالي ومهاراته المختلفة (حسين و طه، 2006، ص55). وأن الوجدان ضروري للتفكير أو إن التفكير مهم للوجدان (حسين، 2003، ص76). وأن الذكاء الانفعالي يتكون من نظامين هما: نظام معرفي Cognition system، ونظام انفعالي Emotional System، إذ يقوم النظام المعرفي بالاستدلال المجرد Abstract reasoning حول الانفعالات في حين يعزز النظام المعرفي القدرة الانفعالية (المغازي، 2003، ص59).

ويذكر جولمان (Goleman1995) أن لدى الإنسان دماغين وعقلين ونوعين مختلفين من الذكاء، العقلاني أو المنطقي rational والذكاء الانفعالي emotional. (Goleman, 1995, p.28)، فالعقل الأول يفكر والعقل الثاني يشعر وينفعل، وهاتان الطريقتان في المعرفة تتفاعلان لبناء حياة الفرد العقلية، إذ يعمل العقل المنطقي على فهم ما ندركه والذي غالبا ما يكون واضحا وكاملا في وعينا ولا يحتاج منا التفكير فيه بعمق وتأمل، ويعمل بمعالجة منحى واحد من الأحداث وبطريقة متسلسلة. أما العقل الانفعالي، فهو مندفع وغير منطقي أحيانا وهو يعمل بالتوازي أي يعمل على معالجة عدة مدخلات حسية بوقت واحد، إذ يركز على أحد المدخلات ويضع

الباقي في الانتظار ريثما ينتهي منه، وبالتالي فلإيجاد التفكير الجيد فإنه من الصعوبة أبعاد الجانب الانفعالي عن التفكير في اتخاذ قرارات مرضية كما سبق واقترح العقلانيون، فالذكاء يكون بإيجاد التوازن والتوافق والانسجام بين العقل والقلب "العاطفة" (Goleman, 1995, pp.5- 29). ويرى ستورف (Sturff,1996) أن الشخص الذكي انفعاليا هو الذي يقود عقله ليحدد الاستجابة الانفعالية المناسبة في الوقت المناسب وبالمقدار المناسب. (الفيل، 2008، ص 8).

وأكد كل من برينول و بيتي و روكر (Brinol & Petty& Rucker 2006) إن العلاقة بين الثقة القوية في التفكير والذكاء الانفعالي علاقة طردية، إذ إن مرتفعي الثقة في التفكير تكون درجاتهم مرتفعة في الذكاء الوجداني ما عمدوا إلى جعل كل من الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence والتفكير الانفعالي Emotional Thought مصطلحين بالترادف وحددوا له مستويين هما "المستوى الشخصي في إطار الذات" و "المستوى التفاعلي في إطار العلاقات الإنسانية". (الأنصاري و حلمي، 2009، ص212).

علاقة الذكاء الانفعالي بعدد من المتغيرات النفسية والشخصية:

تشير الدراسات إلى ارتباط الذكاء الانفعالي بعدد من مجالات الحياة ومنها

أولا: ارتباط الذكاء الانفعالي بالسلوك:

تعمل الانفعالات من الولادة بوصفها نظام تنبيه لدى الطفل لحاجاته الأساسية كالبكاء عند الشعور بالجوع والابتسام استجابة لمداعبة والديه، وعندما يمر الفرد في مرحلة النضج تبدأ الانفعالات بتشكيل أسلوب تفكيره وتحسينه من خلال توجيه انتباه الفرد إلى التغيرات المهمة في حياة الفرد وفي بيئته المحيطة به، فيظهر القلق على أداء الواجبات المدرسية، وفي مراحل عمرية لاحقة تظهر مستويات من التفكير أكثر تطورا إذ يعمد المدرس إلى إنهاء الدرس بصورة متكاملة قبل عنايته بمتعته الشخصية.(Mayer, et al, 2000, p. 398).

ويشير ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 2002) إلى أن الانفعالات الإنسانية مرشد أساس لسلوكيات الإنسان، والجنس البشري يدين في استمراره وتماسكه ووجوده إلى إرشاد الانفعالات له إلى حد كبير، فالحب الغيري والتضحية، وسهر الوالدين لراحة أبنائهم ما هي إلا أمثلة من إرشاد الانفعالات لسلوك الإنسان وتأثيرها القويّ في حياة الإنسان، ويرتبط الذكاء الانفعالي بسلوك الفرد بشكل مباشر، فقد أثبتت معظم الدراسات أنّ الطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع كانوا أقل تدخينا للسجائر أو تناولًا للكحول، كما أنهم أقل عدوانية مع زملائهم وأكثر قبولاً اجتماعيا من قبل معلميهم مقارنة بالطلبة ذوي الذكاء الانفعالي المنخفض، مما يثبت دور الذكاء الانفعالي في التخفيف من المشكلات السلوكية والعنف لدى الطلبة. (العبدالات، 2008، ص23).

ثانيا: ارتباط الذكاء الانفعالي بالتحصيل الأكاديمي:

يذكر (روبنسون وسكوت 2000) أن الحالة الانفعالية هي أقوى منبئ عن التحصيل الدراسي أو النجاح الوظيفي وتشير البحوث الحديثة. (روبنس وسكوت، 2000، ص66) ويرى (ماير وسالوفي 1997) أن التحصيل الأكاديمي للطلبة يتوقف على تنمية المهارات الانفعالية والاجتماعية لديهم ويتم ذلك من خلال رفع مستوى الوعي بالذات لديهم، والتفهم العطوف، وحل المشكلات، وإدارة الانفعالات في محيط بيئة التعلم، ولابد من العناية بفهم طبيعة الذكاء الانفعالي وأهميته في إدراك النجاح وتأثيره على العاملين في البيئة التعليمية من طلبة ومدرسين ومربين (Mayer & Salovey, 1997-a, p.398).

وفيما يتعلق بأثر المهارات الانفعالية والاجتماعية على الأداء الأكاديمي، أشار بريرلي (Brearley, 2001) إلى عدة عوامل تدعم وتساند عملية التعلم داخل حجرة الدراسة وهي:

1- غياب التهديد: يشعر الطلبة بالأمان الانفعالي والجسمي.

2- الأهمية: إذ تحتل المواد التدريسية أهمية كبرى لدى الطلبة بمختلف مستوياتهم.
3- الخيارات المتاحة: تتوافر فرصة للطلبة في المشاركة بعملية صنع القرار فيما يتعلق بشأنهم التعليمي.
4- المشاركة: تتاح فرصة للطلبة جميعهم بالمشاركة والمساهمة داخل الغرفة الصفية. (العبدالات، 2008، ص25).

وفي دراسة جيمس 2005 (James, 2005) التي أجريت على (1426) طالب في السنة الجامعية الأولى لمعرفة أثر الذكاء العاطفي في النجاح من مرحلة الدراسة الثانوية العامة إلى الدراسة الجامعية، تمت المقارنة بين مجموعتين من الطلبة في نهاية السنة الجامعية الأولى أظهرت النتائج أن أصحاب الدرجات العالية على معيار (GPA) للتحصيل عددهم (590) طالبا، وأصحاب الدرجات المتدنية على معيار (GPA) بلغ عددهم(289) وقد وجد الباحث أن مستوى الذكاء الانفعالي للمجموعة الأولى أعلى من المجموعة الثانية، وعليه فإن الذكاء الانفعالي يمارس دورا مهما في رفع مستوى الطلبة في التحصيل والانتقال في قدراتهم للإيفاء بمتطلبات المرحلة الجامعية..(James et al, 2005, P.1).

ويشير (عكاشة 2005) إلى أن مهارات الذكاء الانفعالي ترتبط بمتغيرات ذات طابع انفعالي تسهم بوزن نسبي مساو للوزن النسبي الذي تسهم به المتغيرات المعرفية في النجاح في الدراسة والنجاح في الحياة بشكل عام وهي على النحو التالي:

1- الثقة: ويقصد بها إحساس الفرد بقدرته على السيطرة وضبط الذات، والتفاؤل التي تؤدي إلى الإحساس بالقدرة على الانجاز والثقة والقدرة على النجاح.
2- حب الاستطلاع والفضول المعرفي: ويتدعم هذا الفضول في حالة المتعلم بنفسه باكتشاف الأشياء الجديدة، واستمتاعه بهذا الاكتشاف والإحساس بالراحة عند التعلم والإقبال على المخاطرة والتصدي للمجهول.
3- القصد واستقرار النية والسلوك الهادف: ويقصد به رغبة المتعلم بالتأثير على

مجمل الظروف البيئية،مما يدعم المثابرة والإصرار على تحقيق الأهداف حتى وأن كانت بعيدة المنال وتدعيم نزعتهم إلى حل المشكلات والتغلب عليها.

4- الارتباط بالآخرين: ويقصد به القدرة على الاندماج الاجتماعي مع الآخرين مما يدعم إمكانية النجاح في المدرسة، واكتساب عدد من المهارات الاجتماعية.

5- القدرة على التواصل: وتشمل القدرة على تبادل الرسائل الانفعالية وغير المنطوقة وفهمها، والقدرة على معالجتها معرفيا، واستخلاص دلالتها الاجتماعية، وإعادة صياغتها بصورة ايجابية،تساعد على التفاعل الايجابي مع الآخرين.

(سعيد، 2008، ص68)

ثالثا: ارتباط الذكاء الانفعالي بمجال العمل:

يسهم الذكاء الانفعالي في تحقيق النجاح في العمل وفي أرقى المؤسسات خصوصاً عندما تكون الفروق في المهارات التقنية ضئيلة ولذلك فإن تفضيل الموظفين عن غيرهم يكون بما يمتلكونه من قدرات الذكاء الانفعالي والقدرة على التعامل مع المراجعين والزبائن بكفاءة (جولمان، 2000، ص5)، إنّ عدداً من الأفراد ذوي المهارات الأكاديمية العليا قد يعملون تحت إشراف الأفراد الأقل منهم في هذه المهارات، ويفسر (خوالدة 2004) ذلك بأن الذكاء العقلي رغم أهميته فهو ذو علاقة محدودة بحياة الفرد وأن عدم قدرة الأفراد الذين يمتلكون مهارات أكاديمية مرتفعة على تبوّء المراكز الوظيفية التي كانوا يخططون لها هو بسبب عدم امتلاكهم لمهارات الذكاء الانفعالي (خوالدة، 2004، ص5). وتشير (خرنوب) إلى أبرز استعمالات الذكاء الانفعالي في مكان العمل ومنها:

1- التطور المهني: يؤدي الذكاء الانفعالي دورا بارزا في مجالات عديدة في حياة الفرد، إلا آنّه ليس حاسما للنجاح في المهن والأعمال كلها، نظرا لعدم حاجة بعض الأعمال للذكاء الانفعالي.

2- تطوير الإدارة: يساعد السلوك الذكي المديرين على أن يكونوا أكثر مرونة في التخطيط واتخاذ القرارات الهامة، فعلى سبيل المثال يستطيع المدير اتخاذ قرارا هاما وذلك من خلال استعمال انفعالاته لتسيير تفكيره ورؤية الأشياء بوضوح عندما تكون مشاعره قوية.

3- فعالية الفريق: يساعد الذكاء الانفعالي الفرد على التفكير بشكل مبدع من خلال رؤية المشكلات من زوايا عديدة، وامتلاك عدد من الأفكار المبدعة والجديدة وتوليد أفكار وحلول جديدة للمشكلات، كما ويساعد الذكاء الانفعالي الفرد على العمل مع الآخرين من خلال الثقة بهم والتعاطف معهم. (العبدالات، 2008، ص26).

قام ديولز وهكز (Dulewicz & Higgs 1998) بدراسة استهدفت التعرف على مساهمة الذكاء الانفعالي بأداء العمل والتقدم الوظيفي، استمرت هذه الدراسة لمدة (7) سنوات لمعرفة التقدم الوظيفي لـ (58) مديراً عاماً في أيرلندا، وتم تقييم ثلاثة نطاقات للقابليات هي المعارف الانفعالية والجدارة الفكرية والقدرة الإدارية. وبتطبيق أدوات القياس لهذه المجالات الثلاثة. توصلت الدراسة إلى أن مقياس الذكاء الانفعالي يشكل (36%) من مجال التقدم الوظيفي و(27%) مقياس الجدارة الفكرية و(16%) مقياس القدرة الإدارية، وهذا يعني أن الذكاء الانفعالي يسهم بنسبة أعلى من غيره فيما يتعلق بالتقدم الوظيفي. (Dulewicz & Higgs, 1998, P. 217).

الخصائص الانفعالية التي تميز ذوي مستوى الذكاء الانفعالي العالي:

ذكر جولمان (Golman 2000) مجموعة من المهارات الانفعالية والاجتماعية التي تميز مرتفعي الذكاء الوجداني، وتشمل: الوعي بالذات، التحكم في الاندفاعات، المثابرة، الحماسة، الدافعية الذاتية، التقمص العاطفي، واللياقة الاجتماعية. وأشار أن انخفاض تلك المهارات الانفعالية ليس في صالح قدرة الفرد على التفكير أو نجاحه

في علاقاته المهنية، فضلا عن ذلك يتسم الذكور ذوي الذكاء الوجداني المرتفع بأنهم متوازنون اجتماعيا، وصرحاء ومرحون، ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، ويتمتعون أيضاً بقدرة ملحوظة على الالتزام بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين وتحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون وتتسم حياتهم الانفعالية بالثراء فهي حياة مناسبة، وهم راضون فيها عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه، أما الإناث ذوات الذكاء الوجداني المرتفع فيتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن بصورة مباشرة، ويثقن في مشاعرهن، وللحياة بالنسبة لهن معني، واجتماعيات غير متحفظات، ويستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ويتمكن من الحفاظ على توازنهن الاجتماعي وتكوين علاقات جديدة. (جولمان، 2000، ص71).

ويذكر (إبراهيم 2006) مجموعة من سمات الشخصية المتصفة بالذكاء الانفعالي وهي:

1- الإدراك الواضح لدوافعه الشخصية بما في ذلك وعيه بمختلف المشاعر التي تتملكه حتى وهو في قمة الانفعال.
2- يثق في نفسه ويتحمل مسؤولية أفعاله وينزع للاستقلال في تصرفاته وآرائه.
3- يتمتع بدرجة عالية من الصحة النفسية بما في ذلك الخلو النسبي من اضطرابات القلق والكآبة.
4- ينظر للحياة بتفاؤل وإيجابية.
5- قد يشعر أصحاب هذا النوع من الشخصية بالكدر والضيق أحيانا كالآخرين ولكنهم يستطيعون التخلص من هذه المشاعر في فترات قصيرة بسبب ما يتسمون به من عقلانية وحنكة.
6- لديهم قدرة عالية على التحكم في تقلباتهم الانفعالية مع توظيف مشاعرهم وعواطفهم لما فيه الصالح الشخصي دون التضحية بصالح الآخرين.
7- يتفهمون جيدا ما يواجههم من أمال والآم ومن ثم تتسع الفرص أمامهم للنجاح والتفوق وتكوين علاقات إنسانية فعالة بالآخرين.

8- ويمكنهم أن يتوقعوا ما يستطيعون تحقيقه في الحياة من فوز وتفوق ويساعدهم بذلك امتلاكهم للذكاء الانفعالي. (العبيدي، 2006، ص25).

أما في مجال العمل فالفرد الذي يمتاز بمستوى ذكاء انفعالي عالي فإنه يتسم بأن لديه القدرة على المثابرة ومواصلة العمل من اجل العمل دون الإحساس بالملل، إذ بإمكانه مواصلة العمل لساعات طويلة بدون انقطاع، ويواصل العمل لتحقيق الأهداف المنشودة التي وضعها لنفسه، وانه يتذوق عمله ويشعر بالرضا عنه ويتسلى به ويحبه كثيرا و لديه القدرة على العمل والاندماج فيه بكل جد ونشاط، ويشعر أن العمل الجاد والمتواصل من أهم عوامل النجاح، وأن بإمكانه معاودة العمل بعد الفشل مرة أخرى وبروح تفاؤلية طموحة، وله قناعة بأن العمل والمثابرة يدفع الفرد إلى الإبداع، إذ يطرح أفكارا جديدة لتطوير العمل، ولديه القدرة على خلق دوافع للعمل، كما بإمكانه العمل على حل المشاكل التي تعترضه في الحياة العملية، ويتصف بكونه يجيد الأعمال التي تناط إليه، ويجعل الابتهاج سائدا في جو العمل. (المغازي، 2003، ص63-64).

الدراسات السابقة

سيقوم الباحثان بعرض لخلاصات الدراسات السابقة التي تمكن من الاطلاع عليها ذات العلاقة بمتغيري البحث، وقد صنفها في مجموعتين تبعا لمتغيرات البحث الحالي

الدراسات التي اعتنت بالدافعية العقلية:

سعى الباحثان جاهدين للاطلاع على دراسات سابقة ذات صلة بالدافعية العقلية إلا أنه لم يتمكن إلا من الوصول إلى عدد قليل منها، ويعزو الباحثان ذلك - حسب علمهما - إلى ندرة هذه الدراسات بسبب حداثة المتغير قياسا بالمتغيرات النفسية الأخرى. لذا سيكتفيان بعرض خلاصات الدراسات التي اطلعا عليها فعلا، وهي كما يلي:

أ- الدراسات العربية:

لم يتمكن الباحثان من الاطلاع إلا على دراستين بسبب حداثة تناول موضوع الدافعية العقلية في الأبحاث العلمية، لذا سيقتصران العرض على هاتين الدراستين.

1- دراسة نوفل (2004)

عنوان الدراسة: "أثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى".

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية توظيف برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد لـ (ادوارد ديبونو) في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث (الاونروا)، تكونت عينة الدراسة من (60) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى

ضابطة. طبق على المجموعتين مقياس (California Measure of Mental Motivation CM3) قبل تطبيق البرنامج لغرض تحقيق التكافؤ بين المجموعتين، فضلا عن تسجيل مستويات الدافعية العقلية لدى أفراد عينة البحث قبل البرنامج، وبعد انتهاء البرنامج طبق المقياس مرة أخرى، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين، وتحليل التباين المتعدد للتوصل إلى النتائج التي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في الدافعية العقلية لصالح أفراد المجموعة التجريبية على عوامل المقياس الأربعة وهي التركيز العقلي، والتوجه نحو التعلم، وحل المشكلات إبداعيا، والتكامل المعرفي، ولم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائيا في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تعزى لمتغير نوع الجنس، وكذلك لم يكن للتفاعل بين متغير البرنامج ومتغير الجنس أي اثر في إظهار فروق في الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث. (نوفل، 2004)

2- دراسة مرعي ومحمد (2008)

عنوان الدراسة: "الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن البناء العاملي للصورة الأردنية من مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation CM3) لطلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث (الاونروا). شمل البحث عينة مكونة من (450) طالب وطالبة موزعين على ثلاثة تخصصات أكاديمية هي (معلم الصف، ومعلم مجال اللغة العربية، ومعلم مجال الدراسات الإسلامية)، ومن الفئات العمرية من (19- 22). بعد تطبيق الصورة الأردنية للمقياس ومعالجة النتائج إحصائيا باستعمال الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية أظهرت النتائج وجود تشبع للمجالات الأربعة للعوامل الرئيسية للمقياس، إذ تبين أن تشبع كل مجال كما يأتي: التوجه نحو التعلم (12.75%)، وحل المشكلات إبداعيا (5.53%) وبعد التكامل المعرفي (5.14%)، وبعد التركيز العقلي (4.99%). ولم تظهر النتائج

فروقا ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث في الدافعية العقلية تبعا لمتغير الجنس، والتخصص الدراسي والفئة العمرية. (مرعي و محمد، 2008)

ب- الدراسات الأجنبية

1- دراسة غراسيا وبنترتش (Gracia & Pintrich,1992)

عنوان الدراسة: علاقة التفكير الناقد بالدافعية، واستراتيجيات التعلم "Critical Thinking and its Relationship to Motivation, Learning Strategies"

هدفت الدراسة إيجاد العلاقة بين التفكير الناقد والدافعية، بعد مرور أفراد عينة البحث بخبرات الدراسة لفصل دراسي واحد، شمل البحث عينة مكونة من (758) من طلبة كليات المجتمع، توزعت على ثلاثة تخصصات هي: الأحياء (219) طالبا وطالبة، اللغة الانجليزية (110) طالبا وطالبة، والعلوم الاجتماعية (429) طالبا وطالبة. وطبق عليهم مقياس الاستراتيجيات المحفزة على التعلم (Motivated Strategies for Learning Questionnaire) (MSLQ) في بداية ونهاية الفصل الدراسي الأول عام (1988)، استعمل الباحث الاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون للتوصل إلى النتائج التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين كل من (إستراتيجية التعامل العميق) و(إستراتيجية ما وراء المعرفة) وبين مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية العقلية (التوجه الذاتي نحو الهدف) والتفكير الناقد في حدود نتائج العينة وقدمت نتائج التحليل مزيداً من التدعيم للعلاقة بين المعالجة العميقة (Processing Deep) والتفكير الناقد واستراتيجيات فوق المعرفة، وأشارت النتائج أيضاً إلى أن التوجه الذاتي نحو الهدف كان متنبئا إيجابيا بالتفكير الناقد في مجال الأحياء والعلوم الاجتماعية، ولم يكن كذلك في مجال اللغة الإنجليزية سواء في الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي. وارتبطت استراتيجيات التنظيم الذاتي فوق المعرفي Metacognitive Self Regulatory Strategies إيجابيا بالتفكير الناقد.

2- دراسة فاشيون وآخرون (Facione & et al, 1995)

عنوان الدراسة: النزعة نحو التفكير الناقد

"The disposition toward critical thinking"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مفهوم النزعة نحو التفكير الناقد، ومعرفة هذه النزعة نحو التفكير الناقد بصورة تجريبية. تكونت عينة البحث من (587) من الطلبة المسجلين حديثا في جامعتين جامعة سانتا كلارا Santa Clara University وجامعة كاليفورنيا California University استعمل الباحثون قائمة كاليفورنيا لقياس النزعة نحو التفكير الناقد California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) نموذج (1990) بوصفها أداة للبحث، تقيس أداة البحث سبع سمات تتعلق بالميل نحو التفكير الناقد وهي: البحث عن الحقيقةTruth- Seeking، الذهن المنفتح Open-Mindedness، التحليل Analyticity النظامية Systematic، الثقة بالنفس في القدرة على التفكير الناقد Critical Thinking Confidence، الرغبة في البحث والمعرفة inquisitiveness، وأخيرًا النضج المعرفي Cognitive Maturity. أظهرت نتائج الدراسة إن أفراد عينة البحث أظهروا تنامياً في سمة "الذهن المنفتح" و "الرغبة في البحث والمعرفة"، وتدنياً في سمة "النظام" و "البحث عن الحقيقة" وأظهرت النتائج أن (13%) من أفراد عينة البحث لديهم سمات الميل نحو التفكير الناقد السبعة و (87%) من الطلبة الآخرين قد أظهروا على الأقل واحدًا من سبع سمات للميل نحو التفكير الناقد. كما حقق (19%) من أفراد عينة البحث نزوعا إيجابياً إلى التفكير الناقد في ست سمات من التفكير الناقد، ما عدا سمة البحث عن الحقيقة، وأظهرت النتائج تباينا طفيفا في النزعة نحو التفكير الناقد يعزى لمتغير نوع الجنس، إذ أظهرت الطالبات تفوقا في مهاراتي الذهن المنفتح، والنضج المعرفي، وقد تفوق الطلاب على الطالبات في مهارة التحليل. (Facione & et al, 1995).

3- دراسة كلوسيليو (Colucciello, 1997)

عنوان الدراسة: مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة كلية التمريض- تقييم النموذج المفاهيمي

Critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students - A conceptual model for evaluation

هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب افتقار طلبة كلية التمريض للدافعية في دراسة مهارات التفكير والنزعة للتفكير الناقد، وقد تضمنت أهداف الدراسة معرفة الفرق بين المستويات العلمية في مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد، والتعرف على العلاقة بين مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد، تم استعمال مقياس كاليفورنيا نموذج (1990) لقياس مهارات التفكير الناقد (CCTST) ومقياس محصلة النزعة للتفكير الناقد (CCTDI)، تضمنت عينة الدراسة (328 طالبا) من طلبة كلية التمريض وتوزعت عينة الدراسة على خمسة مستويات علمية، استعمل الباحث الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين، ومعامل ارتباط بيرسون للتوصل إلى النتائج التي أظهرت أن طلبة الصفوف الأولى اظهروا تفوقا على أقرانهم من الصفوف الأعلى في مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد (الدافعية العقلية)، وبينت النتائج تدني مستوى أفراد عينة البحث بشكل عام في بعد البحث عن الحقيقة (truth-seeking disposition scores)، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد. (Colucciello, 1997).

4- دراسة وولكر (Walker 2003)

عنوان الدراسة: تنمية النزعة نحو حل المشكلات، والدافعية والمهارات لدى طلبة المهن الصناعية باستعمال الأسلوب المعرفي

Enhancing Problem Solving Disposition, Motivation and Skills Through Cognitive Apprenticeship

هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر أسلوب التدريب المهني المعرفي في حل المشكلات إبداعيا بوصفه احد أبعاد الدافعية العقلية. تألفت عينة الدراسة من (52 طالب) وأجريت الدراسة على طلبة الثانويات بمدينة (دورهام)/ ولاية نورث كارولينا، الذين يعانون من تدني في القدرات على حل المشكلات، واختار الباحث عينته بالطريقة العشوائية، إذ اختار صفين من إحدى الثانويات، واستعمل النموذج التجريبي المعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة) كلتا المجموعتين كانت لديها(13 موضوعاً) ضمن المقرر الدراسي لمادة هندسة التكنولوجيا، صمم الباحث برنامجه لتدريس مادة هندسة التكنولوجيا، استعمل أسلوب التدريب المهني المعرفي مع المجموعة التجريبية المؤلفة من (26) طالبا، بينما أخضعت المجموعة الضابطة للتدريس على وفق الطريقة الاعتيادية المقرة من قبل إدارة المدرسة. استمر التدريس لمدة أسبوعين، بعدها طبق الباحث مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية (CM3)، استعمل تحليل التباين الأحادي لمعالجة بيانات البحث، أظهرت النتائج فروقا داله إحصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات: (المثابرة والنزعة لحل المشكلات، والنزاهة العقلية والمعرفية)، ولصالح المجموعة التجريبية. وأوصى الباحث باستعمال أسلوب التدريب المهني المعرفي في حل المشكلات في التدريس لطلبة الثانويات الذين يعانون من تدني في الدافعية العقلية. (Walker 2003).

5ـ دراسة: ارنست و مونرو (Ernst & Monroe 2004)

عنوان الدراسة: أثر التعليم القائم على البيئة في مهارات التفكير الناقد للطلبة والميل للتفكير الناقد

The Effects of Environment-Based Education on Student's Critical Thinking Skills and Disposition toward Critical Thinking.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن اثر استعمال التعليم المعتمد على البيئة في تنمية التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد "الدافعية العقلية"، استعمل في الدراسة التصميم التجريبي المعتمد على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، أجريت الدراسة على (404) طالبا وطالبة من الصفين التاسع والثاني عشر من احد عشر مدرسة عليا في ولاية فلوريدا، استعمل الباحثان تصميم المجموعتين الضابطة والتجريبية. وجرى تحقيق التكافؤ في متغيرات البحث فضلا عن مستوى التحصيل الدراسي لأفراد عينة البحث للسنة الدراسية (2001/ 2002)، استعمل الباحثان اختبار كورنيل (Cornell) لقياس التفكير الناقد ومقياس كاليفورنيا (California Measure of Mental Motivation) لقياس النزعة للتفكير الناقد "الدافعية العقلية" أظهرت نتائج الدراسة أثرا ايجابيا لاستعمال التعليم المعتمد على البيئة في كل من التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد "الدافعية العقلية" لدى أفراد عينة البحث. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحثان باستعمال البرامج التعليمية المعتمدة على البيئة في التدريس. (Ernst & Monroe 2004)

6ـ دراسة جوكلوك بوكوغلو (Cokluk-Bokeoglu,2008)

عنوان الدراسة: اختبار البنية العاملية لمقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية لدى طلبة المراحل الأساسية التركية وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي

Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish Primary School Students and Examining Its Relation to Academic Achievement

استهدفت الدراسة إجراء التحليل العاملي للصورة الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (CM3) بأبعاده الأربعة: التركيز العقلي، التكامل المعرفي، حل المشكلات إبداعيا، التوجه نحو التعلم، للتحقق من صلاحيته في البيئة التركية، فضلا عن الكشف عن العلاقة الارتباطية بين كل من أبعاد المقياس ومستوى التحصيل الدراسي، شمل البحث عينة مكونة من (570) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الأساسية في مدينة أنقرة / تركيا، أظهرت النتائج تمتع مقياس الدافعية العقلية (الصورة التركية) ببناء عاملي جيد، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين بعد التكامل المعرفي ومستوى التحصيل الدراسي. إلا أن الملفت للنظر أن النتائج أظهرت وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين كل من بعد حل المشكلات وبعد التوجه للتعلم وبين مستوى التحصيل الدراسي. (Cokluk-Bokeoglu, 2008)

7ـ دراسة مينتزر (Mentzer 2008)

عنوان الدراسة: تطور الأداء الأكاديمي والدافعية العقلية الملاحظ نتيجة تحدي هندسة التصميم في مجال الهندسة وتكنولوجيا التعليم

Academic performance as a predictor of student growth in achievement and mental motivation during an engineering design challenge in engineering and technology education

هدفت الدراسة إلى الكشف فيما إذا كان النجاح الأكاديمي للطلبة في التصميم الهندسي ونمو الدافعية العقلية لحل المشكلات والتفكير الناقد يرجع إلى التغيير

الحاصل لدى الطالب في الانجاز بسبب استعمال أسلوب التحدي في التصاميم الهندسية. شملت عينة الدراسة الأولية (53) من طلبة الصف الحادي عشر من صفوف المدارس العليا في ولاية يوتاه، ثم استقر العدد عند (41) طالبا بسبب إخفاق 12 طالبا في إكمال الفصل الدراسي، وكانت التصاميم الهندسية تدرس فيه بشكل قصدي، وعينة البحث من خلفية متنوعة في القدرة على الانجاز والتحصيل الدراسي، وتم قياس الانجاز الأكاديمي والدافعية العقلية لثلاث مرات خلال السنة الدراسية لغرض تتبع التغيير فيهما، استعمل الباحث مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية CM3 أظهرت النتائج اختلاف الطلبة في مستوى الانجاز الأكاديمي، ومن النتائج الملفتة للنظر ارتباط بعد التركيز العقلي - الذي كان ينمو بشكل مستمر أثناء الدراسة- بصورة سلبية مع القدرة على الانجاز والتحصيل في مادة الرياضيات والعلوم، وأظهرت النتائج ارتباطا بين بعد حل المشكلات إبداعيا والقدرة على الانجاز، ولم تظهر النتائج علاقة دالة إحصائيا بين كل من بعدي التكامل المعرفي والتوجه نحو التعلم والقدرة على الانجاز والتحصيل. (Mentzer, 2008).

8ـ دراسة رانسدل (Ransdell 2009)

عنوان الدراسة: فاعلية استعمال الشبكة الدولية للمعلومات (الانترنت) والدافعية والقدرة على الاستدلال عند الطلبة الراشدين

Online activity, motivation, and reasoning among adult learners

هدفت الدراسة للتعرف على فاعلية استعمال بيئة الانترنيت في دراسة مقرر الإحصاء والكشف عن العلاقة بين أعمار الطلبة والدافعية والنزعة لاستعمال مهارات التفكير الناقد (التحليل والتنظيم) ومستوى التحصيل، أُجريت الدراسة على طلبة (الدكتوراه) في العلوم الصحية والتمريض جميعهم في جامعة Nova Southeastern University والبالغ عددهم (56) طالبا، وقد تراوحت أعمار المشاركين بين (26- 60) سنة، واستعمل الباحث مقياس كاليفورنيا المستوى الثالث (CM3,level III)

لقياس الدافعية العقلية واختبار القدرة على الاستدلال في العلوم الصحية. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين مهارات التفكير الناقد في دراسة مقرر الإحصاء من خلال استعمال الشبكة العنكبوتية الدولية للمعلومات، وبين كل من الدافعية العقلية والقدرة على الاستدلال، وأظهرت النتائج وجود فروق بين أفراد عينة البحث في الدافعية العقلية والقدرة الاستدلالية تبعا لمتغير العمر، وكان الفرق لصالح الطلبة الأكبر سنا. (Ransdell 2009)

الدراسات التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي:

أ- الدراسات العربية:

1- دراسة عجوة (2002)

عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة"

هدفت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلبة الجامعة، وقد شملت عينة الدراسة (64) طالبا و(194) طالبة في كلية التربية جامعة المنوفية، ومن التخصصات العلمية (الرياضيات، كيمياء الطبيعية، تاريخ الطبيعي) والتخصصات الإنسانية (اللغة العربية، اللغة الفرنسية) وقد استعمل الباحث قائمة (بار اون 1997) للذكاء الانفعالي من تعريب الباحث، كما استعمل مقياس(سكوت 1998) لقياس الذكاء الانفعالي بناء على نموذج ماير وسالوفي ومن تعريب وإعداد الباحث. كما استعمل اختبار الذكاء العالي من إعداد خيري، واختبار الذكاء المصور من إعداد (صالح 1978)، كذلك استعمل الباحث اختبار (كاليفورنيا) للشخصية من المعرب من قبل جابر والشيخ (1985). أجرى الباحث التحليل العاملي الذي كشف عن وجود تشبعات على العامل الأول مقياس الذكاء الانفعالي وتم تسميته بعامل الذكاء

الانفعالي، وتشبع العامل الثاني اختبارات الذكاء التقليدية، وسمي هذا العامل بعامل الذكاء المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتوافق النفسي والتوافق الاجتماعي والشخصي، ووجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الأكبر سنا. ولم تظهر النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والذكاء المعرفي، فضلا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا لمتغيري نوع الجنس والتخصص الدراسي. (عجوة 2002).

2ـ دراسة العكايشي (2003)

عنوان الدراسة:"التوافق في البيئة الجامعية وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة" .

هدفت الدراسة التعرف على مستوى التوافق في البيئة الجامعية و مستوى الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، وكذلك التعرف على العلاقة بين كل من التوافق في البيئة الجامعية وقلق المستقبل وبين الذكاء الانفعالي، طبق البحث على عينة مكونة من (400) طالب وطالبة، قامت الباحثة ببناء مقياسين للتوافق النفسي وللذكاء الانفعالي، واعتمدت على مقياس جاهز لقياس قلق المستقبل، استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين ومعامل ارتباط بيرسون للتوصل إلى النتائج التي أظهرت تمتع عينة البحث بمستوى جيد من التوافق مع البيئة الجامعية ومستوى الذكاء الانفعالي. إلا أنهم يعانون من قلق المستقبل. وتبين من النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين التوافق في البيئة الجامعية والذكاء الانفعالي، بينما لم تظهر النتائج علاقة ارتباطية دالة بين الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل. (العكايشي، 2003).

3- دراسة الدردير (2004)

عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع والتخصص، وعلاقة الذكاء الانفعالي بكل من المتغيرات المعرفية (الذكاءات المتعددة، والتفكير الابتكاري، والتفكير الناقد) وعلاقة الذكاء الانفعالي بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر (16، PF)، ومقدار حجم التأثير ونسبة التباين المفسرة للذكاء الانفعالي على هذه السمات، تألفت عينة البحث من (174) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة (العلمي/ والإنساني) بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي للعام (2001/ 2002)، استعمل الباحث مقياس الذكاء الانفعالي من إعداده وقائمة الذكاء المتعدد (من تعريب وإعداد الباحث) مع مجموعة من المقاييس الخاصة بمتغيرات الدراسة، أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير التخصص (علمي/ إنساني)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير النوع (ذكور/ إناث) وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري، وتوجد علاقة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد . (الدردير، 2004، ص9-34).

4- دراسة محمود ومصطفى (2004)

عنوان الدراسة: "الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية"

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي وبعض متغيرات الشخصية المعرفية (الذكاء العقلي التقليدي)، واللامعرفية (سمات الشخصية)،

تضمنت عينة الدراسة (285) طالبا وطالبة ينتمون إلى مستويين تعليميين مختلفين هما: مستوى البكالوريوس (196) طالبا وطالبة، ومستوى الدراسات العليا (89) طالبا وطالبة، استعملت في الدراسة مقياس الذكاء الانفعالي (من إعداد الباحث في ضوء النموذج المختلط للذكاء الانفعالي) كما استعملت الدراسة اختبار (بيتا) لقياس الذكاء العقلي، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس سمات الشخصية البالغ عددها (16) سمة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والذكاء العقلي التقليدي الذي يمثل المتغير المعرفي للشخصية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة وداله إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وعدد من سمات الشخصية منها: سمة الذكاء، والثبات الانفعالي، والسيطرة، والامتثال، والمغامرة، والتخيل، والدهاء، والتنظيم الذاتي. وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي مرتبط ايجابيا بمستوى التعليم (المراحل الدراسية، مرحلة البكالوريوس ومرحلة الدراسات العليا)، إذ يزداد بارتفاع مستوى التعليم. ولم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي بين الذكور والإناث. (محمود ومصطفى 2004).

5ـ دراسة العبيدي (2006):

الدراسة بعنوان: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة، تألفت عينة البحث من (1100) طالب وطالبة من طلبة جامعة الموصل موزعة على المرحلتين الأولى والرابعة ضمن التخصصات الإنسانية والتي اشتملت على (3) كليات هي (الآداب، والإدارة والاقتصاد، والتربية الأساسية) فضلا عن الأقسام الإنسانية في كلية التربية و قد ضمت التخصصات العلمية (3) كليات هي (كلية العلوم، الزراعة، وكلية علوم الحاسبات فضلا عن الأقسام

العلمية في كلية التربية)، اعتمدت الباحثة مقياس الذكاء الانفعالي والذي أعدته (وجدان عبد الأمير الناشيء، 2005)، واعتمدت الباحثة مقياس المسايرة الاجتماعية الذي أعدته (الاسدي، 2004) استعانت الباحثة ببرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية يرمز له باختصار (spss) للتوصل إلى النتائج التي أظهرت أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى فوق المتوسط في الذكاء الانفعالي، وكذلك أثبتت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والمسايرة الاجتماعية لدى أفراد العينة، ولم تشر النتائج إلى أية فروق في الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تعزى للمتغيرات: نوع الجنس (ذكور/ إناث)، التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)، الصف الدراسي (الأول/ الرابع). (العبيدي، 2006)

6ـ دراسة الربيع (2007)

عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التفكير الناقد وأنماط الشخصية في ضوء متغيرات جنس الطالب، وتخصصه، ومستوى تحصيله، وأساس قبوله الجامعي، وقد تكونت عينة الدراسة من 400 طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك الأردنية استعمل الباحث ثلاث أدوات الأولى مقياس الذكاء الانفعالي والثانية اختبار التفكير الناقد، بينما كانت الثالثة مقياس أنماط الشخصية. استعمل الباحث تحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون لمعالجة البيانات التي حصل عليها من تطبيقه للأدوات المستعملة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة البحث لديهم مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد، وعلاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي ونمط الشخصية الانبساطية. وأشارت النتائج إلى سيادة نمط الشخصية العصابية لدى أفراد عينة البحث. (الربيع، 2007)

7- دراسة المصدر (2007)

عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة"

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ووجهة الضبط وتقدير الذات والخجل لدى طلبة الجامعة، شملت الدراسة عينة مكونة من (219) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة، استعمل الباحث عدة أدوات هي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس وجهة الضبط، ومقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات، استعمل الباحث تحليل التباين والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون بوصفها وسائل إحصائية للتوصل للنتائج التي أظهرت: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في تقدير الذات لصالح ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع، ولم تبين النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في وجهة الضبط وسمة الخجل. (المصدر، 2007)

8- دراسة المساعيد (2008):

عنوان الدراسة: "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات"

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة والتعرف على علاقة الذكاء الانفعالي بكل من دافع الانجاز ومستوى التحصيل الدراسي، والتخصص للطلبة، تألفت عينة الدراسة من (340) طالبا وطالبة من جامعة آل البيت، من ذوي التخصصات الإنسانية والعلمية، ومن مختلف الصفوف الدراسية في الجامعة، وقد استعمل الباحث، مقياس الذكاء الانفعالي مع مقياس دافع الانجاز، وتم استعمال معامل الارتباط وتحليل التباين الثنائي لمعرفة العلاقات بين متغيرات

الدراسة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين طلبة التخصصات الدراسية ولصالح طلبة التخصصات الإنسانية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة ذوي المستويات السنة الأولى والسنة الرابعة على مقياس الذكاء الانفعالي لصالح طلبة السنة الرابعة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الانفعالي وكل من دافع الانجاز والتحصيل الدراسي، (المساعيد، 2008)

ب- الدراسات الأجنبية:

1- دراسة أبي سمرة (Abi Samra 2000)

عنوان الدراسة: العلاقة بين الذكاء الوجداني والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الصف الحادي عشر

The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh grade

هدفت الدراسة الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. بلغت عينة الدراسة (500) طالب وطالبة من طلبة الصف الحادي عشر، وتم اختيار العينة من المدارس العامة والخاصة في مدينة مونتغمري Montgomery ومن ذوي المستويات الاجتماعية والاقتصادية المختلفة، وقسمت العينة إلى المستويات التالية (متفوق، متوسط التفوق، متدني التفوق) واستعملت الباحثة قائمة بار- أون والتي تتكون من 133 فقرة، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة موجبة بين الذكاء الانفعالي والتحصيل الأكاديمي. (Abi Samra 2000)

2- دراسة ليندلي (Lindely 2001)

عنوان الدراسة: بعض النزعات والمتغيرات الشخصية، وعلاقتها بقدرة الإنسان على التكيف

personality, other dispositional variables, and human adaptability

هدفت الدراسة إلى التحقق من العلاقات بين كل من الذكاء الانفعالي، الانبساطية، العصابية، فعالية الذات، الثقة بالنفس والتفاؤل، موقع السيطرة، وبين الأداء الفردي الإيجابي positive human functioning. للتعرف على التداخل والتفاعل بين هذه المتغيرات وأثرها في القدرة على التكيف، ومن ثم التحقق من إمكانية التنبؤ بالنجاح الدراسي من هذه المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (316) طالبا و طالبة، (105) طالبا، و (211) طالبة من طلبة الجامعة و طلبة التعليم العام في ولاية University of Iowa State. استعمل الباحث قائمة (جولمان) للكفاءات و بعض مقاييس الشخصية، وقد أظهرت نتائج الدراسة بواسطة معاملات الارتباط المتعدد وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وعدد من المتغيرات الشخصية الانبساطية، كفاءة الذات، تقدير الذات، التفاؤل، ووجهة الضبط الداخلية. والقدرة على التكيف، بينما أظهرت النتائج علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وسمة العصابية. ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا دالة بين الطلبة و الطالبات من أفراد عينة البحث في الذكاء الانفعالي. (Lindely 2001)

3- دراسة فات و هاو (Fatt & How 2003)

عنوان الدراسة: الذكاء الانفعالي لدى طلاب الجامعة الأجانب والمواطنين في سنغافورة

Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore

هدفت الدراسة قياس الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث التي تكونت

عينة من (100) من الطلبة الجامعيين الذين يدرسون في تخصصات مختلفة في سنغافورة منهم (69) طالب سنغافوري الجنسية و(31) طالب أجنبي. استعمل الباحث مقياس للذكاء الانفعالي للحصول على البيانات التي حللها إحصائيا باستعمال الاختبار التائي. اظهرت النتائج أن الطلبة الأجانب يتمتعون بمستوى ذكاء انفعالي أعلى مقارنة بالطلبة المواطنين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بالذكاء الانفعالي تعزى لنوع الجنس ولصالح الذكور. (Fatt, J. & Howe, 2003)

4. دراسة بيدرايدس وفرنهام (Petrides & Furnham, 2004)

عنوان الدراسة: دور الذكاء الانفعالي في الأداء الأكاديمي والسلوك اللااجتماعي في المدرسة

The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school

هدفت الدراسة إلى تحديد دور الذكاء الانفعالي في الأداء الدراسي والسلوك اللااجتماعي لدى طلبة المدارس العليا في بريطانيا. شمل البحث عينة مكونة من (650) طالبا وطالبة من إحدى المدارس العليا، كان متوسط أعمار أفراد عينة البحث (16) سنة، استعمل في الدراسة ثلاثة مقاييس الأول للذكاء الانفعالي والثاني للتوافق الاجتماعي والثالث للتوافق الدراسي، استعمل الباحثان تحليل التباين المتعدد ومعامل ارتباط بيرسون للوصول إلى النتائج التي أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي وبين القدرة المعرفية. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة الذين سجلوا درجات عالية على مقياس الذكاء الانفعالي والتوافق الدراسي أقل تغيبا عن المدرسة ومن ذوي الاتجاهات الايجابية نحو المدرسة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية بين الذكاء الانفعالي والتكيّف الاجتماعي من خلال القدرة على إدارة الانفعال الذاتي للطالب وانفعال الطلبة الآخرين. واستنتج الباحثان أن للذكاء الانفعالي دورا أساسيا في تحسين التوافق الاجتماعي والدراسي. (Petrides & Furnham, 2004)

5- دراسة ستيدمان (Stedman2007):

عنوان الدراسة: التعرف على العلاقة بين مهارات الذكاء الانفعالي والنزعة نحو التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة القياديين

Identification of Relationships between Emotional Intelligence Skill & Critical Thinking Disposition in Undergraduate Leadership Students.

هدفت الدراسة إلى التعرف على علاقة الذكاء الانفعالي والنزعة للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة ممن يتميزون بالصفات القيادية، وقد استند البحث إلى مقولة Elder (1997) أن التفكير الناقد يقود الفرد إلى حياة عاطفية عقلانية ومعقولة، وأن العلاقة بين التفكير والانفعالات أمر ضروري في تعليم المهارات القيادية . تم إجراء البحث في جامعة فلوريدا University of Florida وقد تألفت عينة البحث من (200) طالب من طلبة الجامعة الذين ادخلوا في كورس تدريبي في فصل الصيف للتدريب على مهارات القيادة وكانت أعمار العينة تتراوح بين (21- 23) سنة ولم تتضمن الدراسة البحث في متغيرات النوع والتخصص والعمر رغم أهميتها، تضمن البحث استعمال أداتين للقياس وهما مقياس وايزنجر Weisinger (1998) لقياس الذكاء الانفعالي واستعمل الباحث النموذج المطور من قبل ريكت ورود 2004 (Ricketts & Rudd, 2004) لقائمة كاليفورنيا لقياس النزعة نحو التفكير الناقد والتي تتضمن أبعاد المشاركة المعرفية والنضج المعرفي والفضول العقلي والقدرة على الابتكار، استعمل الباحث معادلة ألفا كرونباخ لإيجاد الارتباطات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ايجابية بين الذكاء الانفعالي مع أبعاد مقياس النزعة للتفكير الناقد جميعها. (Stedman,2007)

مؤشرات عن الدراسات السابقة

بعد أن تم عرض عدد من الدراسات السابقة (العربية - والأجنبية) ذات العلاقة بالبحث الحالي يقوم الباحثان بالتعقيب على هذه الدراسات من حيث الأهداف والعينات وأدوات البحث والوسائل الإحصائية ضمن محورين.

المحور الأول: الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدافعية العقلية Mental Motivation

أولا: الأهداف

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية في أهدافها إذ استهدفت دراسة نوفل (2004) التعرف على فاعلية برنامج مستند إلى نظرية (الإبداع الجاد لديبونو) في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة، واستهدفت دراسة (مرعي ونوفل 2008) ودراسة جوكلوك بوكوغلو (2008) الكشف عن البناء العاملي لمقياس الدافعية العقلية ومدى ملائمته لبيئة البحث. فيما هدفت دراسة غراسيا وبنترتش (1992) إلى الكشف عن العلاقة بين الدافعية والتفكير الناقد، واستهدفت دراسة مينتزر (2008) التعرف على العلاقة بين استعمال أسلوب التحدي بالرسم الهندسي والدافعية العقلية نحو التفكير الناقد وحل المشكلات والنجاح الأكاديمي، وهدفت دراسة ولكر (2003) إلى تنمية الدافعية والنزعة نحو حل المشكلات باستعمال الأسلوب المعرفي، وكان الهدف من دراسة ارنست ومونرو (2004) الكشف عن فاعلية التعلم المستند إلى البيئة في تنمية مهارات التفكير الناقد والنزعة نحو التفكير الناقد، واستهدفت دراسة رانسدل (2009) فاعلية استعمال بيئة الانترنيت على الدافعية العقلية تبعا لمتغير العمر، واستهدفت كل من دراسة فايشون (1995) ودراسة كلوسيليو (1997) التعرف على النزعة نحو التفكير الناقد بصورة تجريبية. وأشارت دراسة ارنست ومونرو(2004) إلى الكشف عن فاعلية التعلم المستند إلى البيئة في تنمية مهارات التفكير الناقد والنزعة نحو التفكير الناقد.

ثانيا: العينة

اختلفت الدراسات السابقة في أعداد عيناتها وذلك حسب طبيعة البحث وأهدافه . فقد تراوحت عينات الدراسات التجريبية بين (52) طالبا كما في دراسة ولكر (2003) و(404) طالبا وطالبة كما في دراسة ارنست ومونرو. وبلغت عينة دراسة ميزر (2008) (53) طالبا، ودراسة رانسدل (2009) تألفت من(56) طالبا. فيما تكونت عينة دراسة نوفل (2004) من (60) طالبا وطالبة.

أما في الدراسات الوصفية فقد تراوحت عيناتها ما بين (758) كما في دراسة (غراسيا وبنترتش1992) و (328) طالبا في دراسة كلوسيليو(1997) و بلغت عينة دراسة فايشون(1995) (587) طالبا، وفي دراسة كل من مرعي ونوفل(2008) تألفت عينة الدراسة من (450) طالبا وطالبة، ودراسة جوكلوك بوكوغلو(2008) التي تألفت عينة الدراسة فيها من (570) طالبا وطالبة، وأن العينات اختلفت في الفئة العمرية التي تناولتها فعدد منها تناول أعمار طلبة المرحلة الثانوية أو الجامعة . واغلب الدراسات اشتملت على عينات مكونة من الجنسين (ذكور- إناث) سواء منها الوصفية أو التجريبية. أما الدراسة الحالية فقد تألفت عينتها من (405) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الموصل ضمن (7) كليات ممثلة للتخصصات العلمية والإنسانية .وبلغت عينة دراسة ستيدمان (200) طالبا.

ثالثا : أدوات البحث

اعتمدت الدراسات السابقة التي تناولت الدافعية العقلية أو النزعة للتفكير الناقد أداتين للقياس وهما:

1- مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (California Measure of Mental Motivation CM3) بمستوياته الثلاثة، الذي تم استعماله لقياس الدافعية العقلية Mental Motivation كما في دراسة نوفل(2004) ودراسة مرعي ومحمد(2008) ودراسة مينتزر(2008) و دراسة (زانسدل 2009) ودراسة جوكلوك بوكوغلو (2008)،

أو في قياس النزعة للتفكير الناقد The disposition toward critical thinking كما في دراسة وولكر (Walker 2003)

2- قائمة كاليفورنيا لقياس النزعة نحو التفكير الناقد California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI) نموذج (1990) لقياس النزعة نحو التفكير الناقد، التي اعتمدها كل فاشيون(1995) وكلوسيليو (1997) في دراستهما فضلا عن استعمال النموذج المطور لقائمة كاليفورنيا في دراسة ستيدمان.

رابعا : الوسائل الإحصائية

استعملت الدراسات السابقة في معالجة متغيراتها وسائل إحصائية عديدة مثل (تحليل التباين الأحادي والثنائي، التحليل العاملي (الطريقة المتعامدة والمركبة) معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي لعينة واحدة ولعينتين مستقلتين، مربع كاي، معادلة الفا كرونباخ، معادلة سبيرمان بروان).

المحور الثاني : الذكاء الانفعالي Emotional Intelligence

أولا : الأهداف

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي في أهدافها إذ استهدفت دراسة كل من أبي سمرة (Abi Samra 2000) ودراسة عجوة (2002) والمساعيد (2008) دراسة بيدرايدس وفرنهام (2004) دور الذكاء الانفعالي في الأداء والتحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى الطلبة، واستهدفت كل من دراسة فات وها و(2003) بينما هدفت دراسة العكايشي (2003) التعرف على مستوى التوافق في البيئة الجامعية ومستوى الذكاء الانفعالي وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة والتعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومستوى التوافق وقلق المستقبل لدى طلبة الجامعة، ودراسة العبيدي (2006) التعرف على مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة فيما هدفت دراسة ليندلي (Lindely 2001) إلى التحقق من العلاقات بين كل من

الذكاء الانفعالي والمتغيرات الشخصية وموقع السيطرة وقدرة الإنسان على التكيف ومن ثم التنبؤ بالنجاح الدراسي، وهدفت دراسة الدردير (2004) إلى التعرف على مدى اختلاف الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة باختلاف النوع والتخصص، وعلاقة الذكاء الانفعالي بكل من المتغيرات المعرفية (التفكير الإبداعي والناقد) وعلاقة الذكاء الانفعالي بكل سمة من سمات الشخصية الستة عشر. فيما هدفت دراسة الربيع (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي وكل من التفكير الناقد وأنماط الشخصية، وهدفت دراسة المصدر (2007) إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي ووجهة الضبط وتقدير الذات والخجل لدى طلبة الجامعة. وهدفت دراسة ستيدمان (2007) التعرف على العلاقة بين الذكاء الانفعالي والنزعة نحو التفكير الناقد.

ثانيا: العينة

اختلفت الدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي في أعداد عيناتها وذلك حسب طبيعة البحث وأهدافه، فقد ترواحت العينات ما بين(100) طالب كما في دراسة فات و هاو(Fatt & How2003) و(1100) طالب وطالبة كما في دراسة العبيدي (2006). وتكونت عينة في دراسة الدردير (174) طالبا وطالبة، وعينة دراسة المصدر (2007) من (219) طالبا وطالبة، وبلغت عينة دراسة الربيع (2007) (400) طالب وطالبة من طلبة الجامعة، وكذلك كان عدد أفراد عينة دراسة العكايشي (2003)، وتألفت دراسة المساعيد (2008) من (340) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة ومن التخصصات العلمية والإنسانية، وبلغت عينة دراسة عجوة (258) طالبا وطالبة، وتكونت عينة دراسة أبي سمرة (2000) من (500) طالبا، وتألفت عينة دراسة بيدرايدس وفرنهام (Petrides & Furnham, 2004) من (650) طالبا . ودراسة ليندلي (Lindely 2001) من (316) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة . وبلغت عينة دراسة ستيدمان(200) طالبا.

ثالثا : أدوات البحث

استعملت الدراسات السابقة أدوات مختلفة لتحقيق أهدافها، استعمل عدد منها مقاييس جاهزة مثل دراسة العبيدي (2006) التي استعملت مقياس(وجدان عبد الأمير الناشئ، 2005) ودراسة المصدر (2007) إذ استعمل مقياس الذكاء الانفعالي والذي أعده فاروق عثمان ومحمد عبد السميع بعباراته الثماني والخمسين (58) عبارة، ودراسة عجوة (2002) الذي استعمل مقياس(سكوت 1998) لقياس الذكاء الانفعالي بناء على نموذج ماير وسالوفي ومن تعريب وإعداد الباحث واستعمل قائمة (بار اون 1997) للذكاء الانفعالي من تعريب الباحث، واستعمل ليندلي (Lindely 2001) قائمة (جولمان 1998) للكفاءات الانفعالية، واستعملت أبي سمرة (Abi Samra 2000) قائمة بار-أون والتي تتكون من (133) فقرة، في حين أعد الربيع (2007) مقياس الذكاء الانفعالي والمؤلف من (50) فقرة موزعة على خمسة أبعاد هي (المعرفة الانفعالية، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف، إدارة الانفعالات، التواصل) واستعمل ستيدمان مقياس وايزنجر Weisinger (1998) لقياس الذكاء الانفعالي فيما استعمل كل من الدردير (2004) والعكايشي (2003) أدوات من إعدادهما لقياس الذكاء الانفعالي

رابعا: الوسائل الإحصائية:

استعملت الدراسات السابقة التي تناولت متغير الذكاء الانفعالي وسائل متنوعة تتناسب وأهدافها مثل (معامل ارتباط بيرسون) ومعادلة الفا كرونباخ والاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين والنسب المئوية، فضلا عن إجراء التحليل العاملي كما في دراسة عجوة (2003).

وسيحقق الباحثان الفائدة من الدراسات السابقة في إجراءات تحديد حجم العينة واستعمال المقاييس المناسبة والطرق الناجحة في تحليل البيانات إحصائيا. أما نتائج الدراسات السابقة ستوظف في مناقشة نتائج البحث الحالي.

الفصل الثالث

منهجية البحث

يحتوي هذا الفصل على :

- أولا: مجتمع البحث.
- ثانيا: عينة البحث.
- ثالثا: أداتا البحث.
- رابعا: تصحيح أداتا البحث.
- خامسا: التطبيق النهائي.
- سادسا: الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اعتمدت لأجل التحقق من أهداف البحث والتي تتمثل بتحديد مجتمع البحث واختيار العينة والأدوات وتطبيقها والوسائل الإحصائية التي تم استعمالها في معالجة البيانات.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات.

أولاً: مجتمع البحث

تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بطلبة جامعة الموصل البالغ تعدادهم (28745) طالباً وطالبة للعام الدراسي (2011-2012) الدراسة الصباحية بواقع (16348) طالب و(12397) طالبة موزعين على (23) كلية من أصل (25) كلية منها (13) كلية علمية و (7) كليات إنسانية(*)، فضلا عن كليات التربية والتربية الأساسية

(*) تم استبعاد كليتين من مجموع كليات جامعة الموصل البالغ عددها (25) وهي (كلية التربية الأساسية / تلعفر وكلية تربية الحمدانية) لعدم توفر المراحل النهائية بوصفها كليات مستحدثة.

والتربية للبنات التي تضم أقساما علمية وإنسانية، تم تعيين طلبة الصفين الأول والرابع(*) قط ضمن هذا المجتمع، وبلغ مجموع طلبة الصف الأول (11537) طالباً وطالبة، في حين بلغ مجموع طلبة الصف الرابع (4411) طالباً وطالبة(*).

ثانيا: عينة البحث

بعد أن تم تحديد مجتمع البحث المتمثل بكليات جامعة الموصل والتي بلغ عددها (23) كلية تم سحب عينة عشوائية طبقية من الكليات بلغ عددها (7) كليات منها (3) كليات ذات الاختصاص العلمي و (3) كليات ذات الاختصاص الإنساني، وكلية التربية التي تحتوي على أقسام علمية وإنسانية، إذ تم وضع كل من أسماء الكليات العلمية والكليات الإنسانية في كيسين مع مراعاة تكرار وضع كليات التربية الثلاثة: (التربية والتربية للبنات والتربية الأساسية) في الكيسين كونها تشتمل على أقسام علمية وإنسانية. وسحبت أربع من الكليات العلمية وظهرت: كلية الهندسة، العلوم، علوم البيئة وتقاناتها، التربية. ولما كانت كلية التربية تحتوي على أقسام علمية وإنسانية فقد سحبت ثلاث كليات إنسانية على أن تحتسب كلية التربية ضمن الكليات الإنسانية، وبعد عملية السحب ظهرت الكليات : الحقوق، الآداب، الفنون الجميلة.

وبالطريقة نفسها سحبت عينة الأقسام الدراسية من كل كلية (الجدول 3)، ثم سحب الشعب من الصفوف الأولى والرابعة. أما الطلبة فبعد تحديد الشعب استعان

(*) من بين أهداف البحث الحالي الكشف عن الفروق بين الطلبة تبعا لمتغير الصف الدراسي، لذا فإن الصفين المذكورين يوفران فرصة ظهور اكبر تباين ممكن بين الطلبة في الخصائص العقلية والانفعالية بسبب الاختلاف بالعمر الزمني.

(*) أخذت البيانات جميعها من مديرية الشؤون الطلابية/ جامعة الموصل بموجب كتاب جامعة الموصل الدراسات العليا / تسهيل مهمة المرقم 3/7/2035 الصادر بتاريخ 2011/11/15 وبموجب هذا الكتاب تمكن الباحثان من تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة.

الباحثان بقوائم أسماء الطلبة التي أخذها من إدارات الأقسام المعنية، وحدد الطلبة الذين وردت أسماؤهم في القوائم بالتسلسل الزوجي. وبلغت عينة الطلبة (405) طالبا وطالبة موزعين على الكليات والأقسام والصفوف الدراسية والجنس كم مبين في الجدول (3).

الجدول (3)

أفراد عينة البحث موزعين حسب التخصص والجنس والصف الدراسي

ت	التخصص	الكلية	القسم	الصف الأول		الصف الرابع		المجموع		المجموع
				ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	الكليات العلمية	الهندسة	الميكاترونكس	11	15	8	11	19	26	45
2		علوم	الحاسبات	17	13	11	15	28	28	56
3		علوم البيئة وتقاناتها	تقانات البيئة	12	16	10	10	22	26	48
4		التربية	الرياضيات	10	20	14	16	24	36	60
5	الكليات الإنسانية	الحقوق	---	11	9	12	8	23	17	40
6		الآداب	المعلومات والمكتبات	21	8	13	7	34	15	49
		الفنون الجميلة	التربية الفنية والتشكيلي	9	8	15	15	24	23	47
7		التربية	الجغرافية	16	10	22	12	38	22	60
المجموع				**107**	**99**	**105**	**94**	**212**	**193**	**405**

ثالثاً: أداتا البحث

الأداة الأولى: مقياس الدافعية العقلية

لغرض قياس الدافعية العقلية لأفراد عينة البحث الحالي ومن ثم تحقيق الأهداف حاول الباحثان الحصول على الأداة المناسبة، ووجد أن الباحثين الغربيين قد طوروا مقاييس لهذا الغرض، ومن خلال شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) استطاع الباحثان جمع المعلومات عن هذه المقاييس من الموقع التابع لأكاديمية كاليفورنيا للنشر (المتخصص بإعداد ونشر أدوات ومقاييس الدافعية العقلية) (insight assessment.com.) وتبين أن هنالك ثلاثة مقاييس عرفت عالميا وهي:

1- مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية المستوى (CM3 Level l) المخصص لطلبة المرحلة الابتدائية.

2- مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية المستوى (CM3 Level ll) المخصص لطلبة المرحلة الثانوية (K2).

3- مقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية المستوى (CM3 Level lll) المخصص لطلبة المرحلة الجامعية والراشدين. (insight assessment.com)

لذا فإن المقياس المناسب للاستعمال في البحث الحالي هو (CM3 Level lll) وقد سعى الباحثان الحصول على النسخة الأصلية إلا أنه لم يتمكن من ذلك لذا سيعتمد على النسخة المعربة من قبل (نوفل 2004).

وصف مقياس الدافعية العقلية:

قام فايشون و جيانكارلو (Giancarlo & Factions,1998) بإعداد مقياس الدافعية العقلية (CM3 Level lll)، وقد طور المقياس من قبل أكاديمية كاليفورنيا للنشر The California Academic press، بهدف قياس الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة ويتألف المستوى الثالث من هذا المقياس بصورته الأولية من (72) فقرة، وقام (نوفل 2004) بتعريب المقياس وتطويعه ليتناسب مع البيئة الأردنية.

تتوزع فقرات المقياس على نوعين، فقرات ايجابية ويبلغ عددها (46) فقرة، وفقرات سلبية ويبلغ عددها (26) فقرة، ويجاب على الفقرات باختيار أحد البدائل الآتية: (موافق على الإطلاق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما، غير موافق على الإطلاق) وتتوزع فقرات المقياس على أربعة عوامل أو مجالات هي:

1- التركيز العقلي (Mental focus)

تقيس فقرات هذا المجال ميل الفرد إلى المثابرة والتركيز في العمل الذي يؤديه، والانتظام ورغبته في إنجاز المهام بالوقت المحدد، ويتمتع بالإصرار. ويتكون هذا المجال من (18) فقرة والجدول (4) يبين الفقرات المكونة لهذا المجال.

الجدول (4): فقرات مجال التركيز العقلي

ت	الفقرات	رقم الفقرة في المقياس
1	قبل أن أبدا، فإنني أحاول دائما توقع نتائج أفعالي.	2
2	مشكلتي إنني أتوقف عن الانتباه بسرعة.	3
3	يستغرق حل عدد من المشكلات وقتا طويلا.	13
4	إذا كان علي أن احل مشكلة ما، فنني استطيع استبعاد الأشياء الأخرى من ذهني.	18
5	يعتقد الناس إني أؤجل الأشياء كثيرا عندما أكون على وشك اتخاذ القرارات.	20
6	أجد صعوبة أحيانا في معرفة أين تكمن المشكلة.	31
7	دائما أكمل عملي في الوقت المحدد.	35
8	أنا معروف بأني منظم عندما أنهمك في مشكلة ما.	38
9	من السهل علي تنظيم أفكاري.	40
10	عندما أكون منهمكا في حل مشكلة، اتخيل الحل ليساعدني كي أكون في المسار الصحيح	44
11	أعاني من مشكلات التركيز في العمل.	51
12	الحصول على فكرة واضحة عن مشكلة ما، هو أول شيء أفعله.	56
13	غالبا ما أجد صعوبة في انجاز ما أعمل عليه.	58
14	من السهل علي أن أبقى مركزا عند مواجهة مشكلة ما.	60
15	عندما أحتاج أن أحل مشكلة، فانني أواجه صعوبة في معرفة من أين أبدا.	65
16	أحاول دائما أن أفهم المسالة قبل محاولتي الإجابة عنها.	66
17	أحافظ على عملي منظما.	68
18	لدي مشكلة في صنع القرارات.	70

2ـ التوجه نحو التعلم (Learning orientation)

تقيس فقرات هذا المجال قدرة الفرد على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه إذ يثمن التعلم من اجل التعلم بوصفه وسيلة للسيطرة على المهمات التعليمية التي تواجهه في المواقف التعليمية المختلفة، فضلا عن الفضولية العقلية لديه من خلال البحث والاستكشاف الفعّال، وتقيس الوضوح والتشوق للانخراط في عملية التعلم والأنشطة التي تتسم بالتحدي، ويتكون هذا المجال من (19) فقرة (الجدول 5).

الجدول (5): فقرات مجال التوجه نحو التعلم

ت	الفقرات	رقم الفقرة في المقياس
1	أحدى خصالي القوية هي أنني دائما متشوق للتعلم عن الأشياء المختلفة.	07
2	أشعر بالخوف عندما أكون بحاجة لتعلم برنامج محوسب جديد لإتمام مشروع ما.	10
3	مهاراتي محدودة في معالجة الكلمات بواسطة الحاسب.	15
4	أريد أن أتعلم كل شيء بإمكاني تعلمه لأنه يمكن أن يكون مفيدا يوما ما.	17
5	يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة	21
6	بغض النظر عن الموضوع، أنا دائم الشوق لمعرفة المزيد.	28
7	في الماضي كنت استمتع بمتابعة المنتجات الحاسبية الجديدة.	32
8	استطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن.	34
9	مضار الانترنت أكثر من منافعها.	37
10	أجد أن الانترنيت أداة مفيدة في البحث.	39
11	أحب تعلم أشياء جديدة.	46
12	أريد أن أعرف المزيد عن كيفية عمل الحاسوب.	48
13	عندما يطلب مني اتخاذ قرار مهم أحصل أولا على المعلومات التي يمكنني الحصول عليها.	54
14	أفضل أن أكتشف وأتعلم بنفسي برامج حاسوب جديدة في وقت فراغي.	55
15	أنا حقيقة أستمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء.	61
16	أجد من الضروري أن أحصل على التكنولوجيا الحالية والحديثة.	64
17	تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي كلها ممتعة.	67
18	قبل الوصول إلى نتيجة، سوف أجمع معلومات كثيرة قدر الإمكان.	69
19	أقرا مجلات حاسوب و/ أو مجلات عن التكنولوجيا.	71

3ـ حل المشكلات إبداعيا (Creative Problems Solving)

تقيس فقرات هذا المجال ميل الفرد للاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول خلاقّة وأصيلة، والرغبة في الانخراط بأنشطة التحدي مثل الأحاجي والألغاز والألعاب الإستراتيجية، وفهم الوظائف الأساسية للأشياء والإحساس بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة متحدية، فضلا عن طرائق إبداعية في حل المشكلات. (الجدول 5)، ويتكون هذا المجال من (17) فقرة والجدول(6) يبين الفقرات المكونة لهذا المجال.

الجدول (6): فقرات مجال حل المشكلات إبداعيا

ت	الفقرات	رقم الفقرة في المقياس
1	أتطلع دائما لتعلم الأشياء التي تطلب تحديا.	1
2	أكره التعامل مع أي شيء معقد.	6
3	أستمتع عندما أحاول فهم المسائل المعقدة.	9
4	أجيد وضع الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة.	11
5	كنت دائما في المدرسة اسبق معلمي بخطوة واحدة على الأقل عندما يعرض حلا لمشكلة ما.	16
6	أنا سريع في معرفة كيفية انتظام أجزاء المشكلة مع بعضها البعض.	19
7	عند الضرورة استطيع أن آتي بحل مبتكر.	22
8	يسهل علي الإتيان ببدائل.	23
9	أنا فخور بأنني دائما أتي بحلول إبداعية للمشكلات	24
10	أتفوق في العصف الذهني لتوليد حلول ممكنة للمشكلات.	27
11	أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات التي لها أكثر من حل واحد.	43
12	أستغرق وقتا طويلا للتفكير في الخيارات المختلفة.	45
13	ليس مهما الاستمرار في محاولة حل مشكلات صعبة.	47
14	أتي غالبا بحلول للمشكلات تتسم بالإبداع.	50
15	إذا خيرت فإنني اختار نشاط يتسم بالتحدي عن نشاط أسهل.	57
16	أستطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها.	59
17	المشكلات السهلة أقل متعة من مشكلات التحدي.	72

4ـ التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)

تقيس فقرات هذا المجال قدرة الأفراد على استعمال مهارات تفكيرية بأسلوب (موضوعي)، وميلهم للبحث عن الحقيقة والتفتح الذهني، فضلا عن الفضول العقلي تجاه الموضوعات التي يتعرضون لها، فهم يميزون الرؤى البديلة، ويقدرون القيمة الشخصية والسعي وراء الأنشطة ذات الطبيعة المتحدية. وعدد الفقرات المكونة لهذا المجال هي (18) فقرة. (نوفل، 2004، ص 21-22) والجدول (7) يبين الفقرات المكونة لهذا المجال.

الجدول (7): فقرات مجال التكامل المعرفي

ت	الفقرات	رقم الفقرة في المقياس
1	أحب الأحجيات.	4
2	أستمتع في البحث في المشكلات.	5
3	أنا أذكى بكثير من معظم الناس.	25
4	أستطيع أن أتوقع الحل قبل الانتهاء منه.	26
5	لا أستطيع أن أكون نزيها تجاه جميع الأفكار إذا كانت فكرتي واحدة منها.	29
6	أنا أعرف ما أفكر فيه، لذلك لماذا يجب علي الأخذ بعين الاعتبار الفرص المتاحة.	30
7	التفكير فيما يعتقده الآخرون يعني انك لا تستطيع التفكير تفكيرا مستقلا.	33
8	هنالك العديد من الأسئلة المرعبة التي لا ينبغي طرحها.	36
9	أستطيع أن أتكلم عن مشكلاتي لساعات وساعات دون حل أي منها.	41
10	التفكير في وجهات نظر الآخرين مضيعة للوقت.	42
11	أفضل الأسباب لشيء ما هو ما أشعر به آنذاك.	49
12	للآخرين الحق بإبداء آرائهم لكني لست بحاجة لسماعهم.	52
13	أنظر فقط إلى الحقائق التي تدعم معتقداتي، ولا أنظر إلى الحقائق التي تتعارض معها.	53
14	عندما يكون الأمر متعلقا بالأشياء إما صح أو خطأ لست بحاجة لأن أكون متفتح الذهن.	62
15	يجب الا أبحث عن حل للمشكلات التي وجد لها الآخرون حلا.	63
16	لدي مهارة في توقع النتائج.	8
17	أنا سريع في تحديد المشكلات المحتملة.	12
18	أتفوق في تحديد نماذج عامة للمشكلات.	14

دلالات صدق وثبات مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بصورته الأولية:

تتمتع الصورة الأصلية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بدلالات صدق جيدة، إذ تم التوصل إلى دلالات الصدق التلازمي (Concurrent Validity) من خلال إيجاد معاملات الارتباط بينه وبين المقاييس النفسية للدافعية الأكاديمية والرغبة الاجتماعية، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.15-0.61) وهي دالة إحصائيا، كذلك توافرت دلالات الصدق التلازمي لمقياس الدافعية العقلية مع اختبار الاستدلال اليومي (Test of Everyday Reasoning) (TER) إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.10- 0.24) وهي دالة إحصائيا ووجد أيضاً علاقة دالة إحصائيا بين مقياس الدافعية العقلية واختبار التفكير المعرفي غير اللفظي تراوحت بين (0.11-0.26) كذلك وجود علاقة دالة إحصائيا مع مقياس الرغبة الاجتماعية (مارو- كراون)، ووجد معامل ارتباط دال إحصائيا بين مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية ومقياس مؤشر الانجاز الأكاديمي، (Academic Achievement Indicators) يتراوح بين (0.23-0.40). (مرعي، 2008، ص،274)

وفيما يتعلق بثبات هذا المقياس بصورته الأصلية، فقد تم التوصل إلى دلالات عن ثبات المقياس بصورته الأصلية باستعمال معامل الفا كرونبارخ (Alpha Cronbach) من خلال استعمال المقياس في ثلاث دراسات شملت عينات عرقية مختلفة من أقليات لاتينية وآسيوية وافريقية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.73-0.86)، والجدول رقم (8) يبين معاملات الارتباط لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية بأبعاده الأربعة في الدراسات الثلاث.

الجدول (8)

معامل ألفا كرونبارخ (Alpha Cronbach) المستخرجة في ثلاث دراسات لحساب ثبات مقياس الدافعية العقلية

أبعاد مقياس الدافعية العقلية CM3	الدراسة الأولى	الدراسة الثانية	الدراسة الثالثة
التركيز العقلي (Mental focus)	0,8091	0,8670	0,8346
التوجه نحو التعلم (Learning orientation)	0,7956	0,7865	0,8009
حل المشكلات إبداعيا (Creative Problems Solving)	0,8084	0,8186	0,8133
التكامل المعرفي (Cognitive Integrity)	0,7430	0,7258	0,7736
المجموع الكلي	0,8873	0,9101	0,9127

Cronbach's Alpha for CM3 scales. Available: www. insightassessment.com:

(نوفل،2009، ص:439).

ويذكر جيانكارل وواوردان (Giancarlo & Urdan, 2004) بأنه تم تصميم مقياس الدافعية العقلية لقياس درجة مشاركة الفرد المعرفية وفعاليته العقلية في أنشطة التفكير التي تتطلب الاستدلال، ويستهدف مقياس الدافعية العقلية قياس أربع نزعات رئيسية وهي التفتح العقلي، والتنظيم الذاتي، والتزام الإتقان بالتعلم، وحل المشكلات إبداعيا. (Giancarlo & Urdan ,2004, p349) وأن مقياس الدافعية العقلية معد لقياس نزعة الفرد وخصائصه الشخصية المعبرة عن دافعيته للمشاركة معرفيا في الجهد التعليمي. (insight assessment, 2012, p.3).

عرض المقياس على الخبراء والمتخصصين:

عرض مقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية على (14) خبيراً من المختصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق 2) إذ طلب من الخبراء في استبيان الحكم على

مدى صلاحية فقرات المقياس، وفي ضوء تقويمهم للمقياس لم يتم استبعاد أية فقرة من فقرات المقياس، وتم تعديل عدد من الفقرات (الجدول 9) على وفق اقتراحات السادة الخبراء لتناسب بيئة البحث، وقد اعتمدت نسبة (80%) فما فوق من آراء المحكمين معياراً لمدى اتفاق الخبراء والمحكمين للمقياس،حيث أشار بلوم أنه إذا حصل المقياس على نسبة اتفاق (75%) أو أكثر يمكن الشعور بالارتياح من حيث الصدق (بلوم، 1983، ص126).

الجدول (9)

التعديل الذي اقترحه الخبراء على عدد من فقرات المقياس

رقم الفقرة	مضمون الفقرة قبل التعديل	مضمون الفقرة بعد التعديل
1	أتطلع دائما لتعلم الأشياء التي تطلب تحديا.	أتطلع لتعلم الأشياء التي تطلب تحديا.
2	قبل أن أبدا، فإنني أحاول دائما توقع نتائج أفعالي.	أحاول توقع نتائج أفعالي مسبقا قبل أي عمل أقدم عليه
4	أحب الأحجيات.	أحب الألغاز.
7	أحدى خصالي القوية هي أنني دائما متشوق للتعلم عن الأشياء المختلفة.	أهم ما أمتاز به هو رغبتي بأن أعرف الكثير عن الأشياء المتنوعة
13	يستغرق حل عدد من المشكلات وقتا طويلا.	استغرق وقتا طويلا في حل عدد من المشكلات
20	يعتقد الناس إني أؤجل الأشياء كثيرا عندما أكون على وشك اتخاذ القرارات.	أتريث عندما أكون على وشك اتخاذ القرارات.
29	لا أستطيع أن أكون نزيها تجاه الأفكار جميعها إذا كانت فكرتي واحدة منها.	لا أستطيع أن أكون حياديا تجاه الأفكار جميعها إذا كانت فكرتي واحدة منها.

رقم الفقرة	مضمون الفقرة قبل التعديل	مضمون الفقرة بعد التعديل
30	أنا أعرف ما أفكر فيه، لذلك لماذا يجب علي الأخذ بعين الاعتبار الفرص المتاحة.	أنا أعرف ما أفكر فيه، لذلك لا اخذ بعين الاعتبار الحلول البديلة
34	أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن	استطيع أن أتعلم أكثر مما أعرفه الآن.
36	هنالك عدد من الأسئلة المرعبة التي لا ينبغي طرحها.	هنالك عدد من الأسئلة المخيفة التي لا ينبغي طرحها
49	أفضل الأسباب لشيء ما هو ما أشعر به آنذاك.	انسب الحلول لمشكلة ما هو ما أفكر فيه
62	عندما يكون الأمر متعلقا بالأشياء إما صح أو خطأ لست بحاجة لأن أكون متفتح الذهن.	عندما يكون الأمر متعلقا بالأشياء إما صح أو خطأ لست بحاجة لأن أعطي الموضوع أهمية.
67	تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي كلها ممتعة	تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي ممتعة.
71	أقرا مجلات حاسب و/ أو مجلات عن التكنولوجيا.	أتابع أخبار التكنولوجيا.

التجربة الاستطلاعية لمقياس الدافعية العقلية:

بعد أن تم التأكد من صدق المقياس، ولأجل توخي أكبر قدر من الموضوعية في الحصول على إجابات جادة على فقراته، فقد لجأ الباحثان إلى إجراء التجربة الاستطلاعية في تطبيق المقياس على عينة من طلبة الصف الثاني قسم إدارة أعمال من كلية الإدارة والاقتصاد، بلغت (40) طالبا وطالبة بالتناصف وطلب منهم قراءة التعليمات والفقرات والاستفسار عن أي غموض وذكر الصعوبات التي تواجههم أثناء الاستجابة. وقد تمت التعديلات في ضوء استفسارات الطلبة واستيضاحاتهم.

وقد كان المبرر من هذا الإجراء هو الآتي:

1- إحساس الباحثان بصعوبة تطبيق المقياس، لاسيما أنه مقياس مترجم ولم يسبق تطبيقه في البيئة العراقية، الأمر الذي تطلب جلاء أسلوب التعامل الصحيح والمناسب معه خلال مرحلة التطبيق اللاحق سواء في الثبات أو النهائي.
2- التدرب على التطبيق النهائي ومعرفة الزمن الذي يستغرقه الطالب لإتمام الإجابة على كل من مقياس الدافعية العقلية ومقياس الذكاء الانفعالي.
3- تلمس الصعوبات التي من المحتمل أن تظهر لاحقا للعمل على تداركها
4- مدى ملائمة المقياس في صياغة فقراته للجنسين (ذكورا وإناثا) وللمرحلة الجامعية.
5- مدى قدرة البدائل المقترحة في التعبير عن مشاعر المجيب.
6- الكشف عن مدى وضوح المعاني في صياغة الفقرات وخلوها من أي خلل تعبيري أو لفظي أو طباعي.

وقد أجريت التصويبات الطباعية اللازمة في ضوء استفسارات الطلبة واستيضاحاتهم وبذلك أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق.

وقد استغرق الطلبة في الإجابة عن فقرات المقياس زمنا يتراوح بين (20 – 35) دقيقة بمتوسط قدره(32) دقيقة تقريباً

صدق المقياس Validity:

أن صدق المقياس هو واحد من أهم معايير جودة الاختبار، وذلك بسبب ارتباطه بالهدف المتوقع من أداة القياس لتحقيقه، فضلاً عن مدى اتصاله بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعاً لذلك (النبهان، 2004، ص272). وإن أول معاني الصدق هو أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن المقياس يقيس الجانب السلوكي الذي وضع من اجل قياسه دون أن يقيس جوانب أخرى إلى جانبها أو بديلة عنها. (ملحم، 2009، ص270). وهنالك أنواع مختلفة من الصدق منها:

أ- صدق المحتوى:

إن أكثر الطرق شيوعا لهذا النوع هو الصدق الظاهري الذي يمكن استخراجه بالاعتماد على آراء الخبراء المحكمين، ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للمقياس وذلك من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها وكذلك يتناول الصدق الظاهري تعليمات المقياس ودرجة مفهوميتها وموضوعيتها (العجيلي وآخرون، 1990، ص130). ويشير أيبل (Ebel, 1972) إلى أن صدق المقياس يتحقق بعرض فقراته على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية التي وضع لأجلها (Eble, 1972, p.556).

ويذكر نيولي (Newlly, 1992) أن صدق الخبراء Expert validity أو المختصين Professional، يعد أول وأهم أنواع الصدق وذلك لأهمية ما يملكه أولئك الخبراء من نظرة متفحصة ومفيدة لمتغيرات الظاهرة المراد دراستها أو السلوك المراد قياسه، فضلاً عن قدرتهم في تقديم المشورة Consultant، بأسلوب الاختبار المناسب وتعليماته وتوقع نتائجه وتفسيرها، (Newlly, 1992, p.135). وقد استخرج الصدق الظاهري للمقياس وعدلت عدد من الفقرات اعتمادا على آراء الخبراء والمحكمين قبل التجربة الاستطلاعية.

ب- الصدق البنائي Construct Validity

يقصد بالصدق مدى قدرة المقياس على قياس السمة أو الظاهرة المراد قياسها وفقاً للمفهوم النظري (Cronbach, 1960, p120) ويعد أسلوب تحليل الفقرات في المجموعتين المتطرفتين وأسلوب ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه إحدى مؤشرات هذا النوع من الصدق (Dopis, 1962, p.144) ويعد المقياس صادقاً بنائياً عندما تكون فقراته مميزة وفق الأسلوبين المذكورين (Anastasi, 1988, p.154) كما أن الصدق العاملي هو أحد مؤشرات هذا النوع من الصدق والذي سيسعى الباحثان لتحقيقه من خلال الإجراءات التي اتبعها.

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية العقلية:

يُقصد بالقوة التمييزية للفقرات مدى قدرتها على التمييز بين الأفراد الذين يحملون الصفة التي يقيسها الاختبار بدرجة عالية والأفراد الضعفاء في تلك الصفة (الزوبعي وآخرون، 1981، ص79). ولغرض الحصول على الفقرات المميزة تم تطبيق المقياس على (164) طالبا وطالبة من المراحل الثانية والرابعة من (6) كليات علمية وإنسانية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، موزعين حسب متغير التخصص الدراسي إلى (82) طالبا وطالبة من طلبة الكليات العلمية (82) طالبا وطالبة من طلبة الكليات الإنسانية والجدول (10) يبين تفاصيل ذلك. وبعد تفريغ البيانات أُستبعدت (5) استمارات لعدم اكتمال الإجابة عليها وبذلك تكون عدد الاستمارات التي أُخضعت للتحليل (159) استمارة، وقد تم ترتيب الدرجات الكلية التي حصل عليها أفراد العينة تنازلياً من أعلى إلى أدنى درجة، وحُدِدَت المجموعتان المتطرفتان في الدرجة الكلية بنسبة (27%) من أفراد عينة التحليل الإحصائي، إذ يوصي Kelley وهو من رواد القياس ضرورة الاعتماد على نسبة (27%) من الأفراد في كلا المجموعتين وهذه النسبة تعطي أعلى تمييز للفقرة (عودة، 1999، ص286).

الجدول (10)

توزيع أفراد عينة البحث الأولية

ت	التخصص	الكلية	القسم	الصف الثاني		الصف الرابع		المجموع		المجموع
				ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
1	الكليات العلمية	الهندسة الكهربائية	القدرة	7	5	5	3	12	8	20
2		علوم الحاسبات والرياضيات	الحاسبات	6	5	6	5	12	10	22
3		الإدارة والاقتصاد	المحاسبة	7	3	6	4	13	7	20
4		التربية	الرياضيات	5	5	5	5	10	10	20
5	الكليات الإنسانية	الآثار	النقوش واللغات العراقية القديمة	5	3	7	1	12	4	16
6		الآداب	التاريخ	6	5	6	4	12	9	21
		الفنون الجميلة	التربية الفنية	6	5	5	4	11	9	20
7		التربية	الجغرافية	7	6	6	6	13	12	25
المجموع				**49**	**37**	**46**	**31**	**95**	**70**	**164**

وعليه تم إخضاع (86) استمارة للتحليل الإحصائي مقسمة على مجموعتين طرفيتين لكل مجموعة (43) استمارة. وباستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، تبين أن هنالك خمس فقرات غير مميزة وهي الفقرات التي تحمل التسلسل (20، 32، 36، 45، 49) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة اصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.980) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (84). وبذلك أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (67) فقرة، والجدول (11) يبين ذلك.

الجدول (11)

القيم التائية المحسوبة لدلالة القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية العقلية

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	3.651	.533	3.045	.762	6.793
2	3.605	.680	3.256	.750	3.593
3	2.697	.967	2.073	. 949	4.805
4	3.357	.908	2.660	1.132	5.016
5	3.045	1.021	2.376	1.025	4.830
6	2.688	1.033	2.091	1.023	4.280
7	3.789	.492	3.247	.795	6.043
8	3.348	.737	2.779	. 797	5.466
9	3.513	.675	3.055	1.016	3.924
10	2.761	1.079	1.981	.999	5.534
11	3.431	.614	2.541	.822	9.051
12	3.238	.768	2.532	.877	6.323
13	2.495	.856	2.036	.838	3.996
14	3.100	.757	2.321	.859	7.109
15	2.550	.957	2.082	1.010	3.510
16	3.055	.869	2.146	.900	7.573

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
17	3.908	.397	3.403	.794	5.927
18	3.091	.908	2.669	.892	3.459
19	3.339	.611	2.422	.785	9.622
20	2.990	1.150	2.926	1.051	.430
21	3.568	.875	2.431	1.108	8.409
22	3.495	.909	2.770	.647	6.780
23	3.357	.853	2.651	.660	6.834
24	3.495	.920	2.798	.618	6.564
25	2.963	.823	2.486	.922	4.029
26	3.174	.798	2.440	.814	6.717
27	3.284	.788	2.541	.609	7.786
28	3.752	.753	3.229	.595	5.686
29	2.431	.881	2.018	1.100	3.057
30	2.311	.897	2.009	1.094	2.233
31	2.954	.869	2.201	.896	6.291
32	2.422	1.091	2.578	1.074	-1.064-
33	2.642	.897	2.091	.976	4.331
34	3.825	.812	3.266	.468	6.231
35	3.293	.901	2.825	.642	4.414
36	2.302	1.035	2.0367	1.075	1.860
37	2.871	1.089	2.128	.991	5.266
38	3.284	.834	2.486	.639	7.925
39	3.733	.913	3.211	.571	5.066
40	3.550	.731	2.724	.600	9.109
41	3.412	1.039	2.293	.830	8.786
42	3.275	1.026	2.3211	.848	7.481
43	2.779	.815	2.036	.936	6.247
44	3.633	.816	3.000	.661	6.288
45	2.302	.870	2.100	.876	1.705

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
46	3.935	.795	3.412	.367	6.229
47	3.229	.972	2.403	.919	6.440
48	3.834	1.097	2.789	.441	9.229
49	2.082	.874	2.064	.903	.152
50	3.339	.822	2.467	.669	8.576
51	2.917	.999	2.036	.991	6.531
52	3.302	1.083	2.440	.976	6.171
53	3.220	.970	2.146	.975	8.147
54	3.770	.797	3.220	.422	6.367
55	3.550	1.041	2.495	.615	9.101
56	3.678	.792	3.0367	.621	6.655
57	3.587	.947	2.6422	.611	8.745
58	2.981	.914	2.183	.912	6.450
59	3.238	.843	2.348	.651	8.722
60	3.165	.899	2.633	.799	4.617
61	3.733	.827	2.981	.571	7.809
62	3.220	.953	2.596	.885	5.004
63	2.945	1.001	2.082	.890	6.719
64	3.669	.990	2.981	.653	6.054
65	2.871	.817	2.128	.850	6.574
66	3.945	.755	3.376	.229	7.526
67	3.935	.739	3.467	.246	6.264
68	3.743	.826	3.275	.498	5.063
69	3.733	.791	3.055	.520	7.481
70	2.853	.911	1.945	.814	7.759
71	3.275	1.024	2.311	.815	7.681
72	3.220	1.030	2.578	1.081	4.486

واعتمادا على نتائج إجراءات استخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس الدافعية العقلية حذفت الفقرات غير المميزة، وأصبح المقياس مكونا من (67) فقرة، موزعة على المجالات وكما يأتي: التركيز العقلي (17) فقرة، التوجه نحو التعلم (18) فقرة، حل المشكلات إبداعيا (16) فقرة، التكامل المعرفي (16) فقرة. (الملحق 3)

ب- ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه:

من أجل تحقيق هذا الإجراء لمقياس الدافعية العقلية استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات أفراد عينة التطبيق الأولي البالغ عددها (159) طالباً وطالبة، على كل فقرة وبين درجاتهم الكلية على المجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرة. ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية لقيم معامل الارتباط استعمل الاختبار التائي لإيجاد معنوية معامل الارتباط (علام، 2005، ص154)، وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار أن جميع قيم (t) المحسوبة اكبر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (158) ومستوى معنوية (0.05). (الجدول 12)، وتشير هذه النتيجة إلى أن جميع قيم معامل الارتباط التي تم الحصول عليها ذات دلالة إحصائية، وبذلك تحقق الباحثان من صدق البناء لمقياس الدافعية العقلية بطريقة ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي إليه.

الجدول (12)

القيم التائية المحسوبة للتحقق من معنوية قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس الدافعية العقلية والدرجات الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بوصفها مؤشرا للصدق البنائي

المجال	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
المجال الأول (التركيز العقلي)	1	2	0.257	4.537	7	38	0.442	6.813	13	60	0.397	6.286
	2	3	0.434	6.721	8	40	0.483	7.282	14	65	0.474	7.180
	3	13	0.313	5.260	9	44	0.404	6.369	15	66	0.422	6.581
	4	18	0.269	4.695	10	51	0.535	7.863	16	68	0.405	6.381
	5	31	0.445	6.848	11	56	0.345	5.658	17	70	0.486	7.316
	6	35	0.408	6.416	12	58	0.469	7.123	–	–	–	-
المجال الثاني (التوجه نحو التعلم)	1	7	0.465	7.078	7	34	0.381	6.095	13	55	0.638	8.973
	2	10	0.353	5.756	8	37	0.337	5.559	14	61	0.422	6.581
	3	15	0.326	5.423	9	39	0.449	6.894	15	64	0.497	7.440
	4	17	0.388	6.179	10	46	0.488	7.339	16	67	0.503	7.507
	5	21	0.548	8.005	11	48	0.647	9.067	17	69	0.399	6.310

المجال	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
	6	8	0.330	5.472	12	54	0.450	6.906	18	71	0.538	7.896
المجال الثالث (حل المشكلات إبداعيا)	1	1	0.458	6.998	7	22	0.445	6.848	12	47	0.240	4.310
	2	6	329.	5.460	8	23	0.479	7.237	13	50	0.510	7.585
	3	9	0.347	5.682	9	24	0.476	7.203	14	57	0.546	7.984
	4	11	0.511	7.597	10	27	0.524	7.741	15	59	0.591	8.472
	5	16	0.474	7.180	11	43	0.360	5.841	16	72	0.366	5.914
	6	19	0.512	7.608	–	––	–	–	–	–	–	–
المجال الرابع (التكامل المعرفي)	1	4	0.382	6.107	7	33	0.356	5.793	12	62	0.412	6.464
	2	5	0.388	6.179	8	41	0.497	7.440	13	63	0.521	7.708
	3	25	0.157	3.135	9	42	0.503	7.507	14	8	0.301	5.108
	4	26	0.376	6.035	10	52	0.475	7.191	15	12	0.388	6.179
	5	29	0.361	5.854	11	53	0.506	7.541	16	14	0.401	6.334
	6	30	0.356	5.793	–	–	–	–	–	–	–	–

ج- الصدق العاملي:

يعد التحليل العاملي أحد الفروع التطبيقية للإحصاء (اثناسيوس والبياتي، 1971، ص81) ويهدف التحليل العاملي إلى تحديد أصغر عدد من العوامل المحددة التي يمكن أن تفسر العلاقات التي نلاحظها بين عدد كبير من الظواهر الواقعية وإلى أي مدى يؤثر كل من هذه العوامل في كل متغير، وأن أوضح وظيفة للتحليل العاملي تتمثل في خفض أو اختزال مكونات جداول الارتباطات إلى اقل عدد ممكن ليسهل تفسيرها . (عبد الخالق، 1993، ص99). والصدق العاملي يهدف إلى معرفة مدى قدرة المقياس على قياس الظاهرة أو السمة التي وضع من أجله، وذلك عن طريق حساب تشبع عوامل المقياس بهذه السمة (عبد الرحمن، 1998، ص274).

ولغرض التحقق من صدق المقياس الحالي عاملياً استعمل التحليل العاملي بالطريقة المركزية، إذ إن الطريقة المركزية هي امثل طريقة تتناسب مع المقاييس التربوية والنفسية (عبد الرحمن، 1998، ص279-280) وتتلخص إجراءات هذه الطريقة بالخطوات الآتية:

1- حسبت الدرجة الكلية لكل مجال من مجالات المقياس ولكل فرد من أفراد عينة التطبيق الأولي للمقياس، بحيث أصبح لكل فرد أربع درجات.

2- ثم حسبت معاملات الارتباط بين كل مجال وآخر ولكل أفراد العينة، وكانت معاملات الارتباط جميعها موجبة ودالة والجدول رقم (13) يبين ذلك.

3- ولغرض معرفة تشبع كل مجال من مجالات المقياس بالعامل العام الذي من المفترض في هذه الحالة أن يكون (الدافعية العقلية) قام الباحثان بما يأتي:

أ- جرى جمع المعاملات عموديا وثم استخراج المجموع العام لها وهو (10.08)

ب- تستخرج التشبعات بقسمة مجموع كل عمود على الجذر التربيعي للمجموع العام (3.174). (القوصي وآخرون، 1956، ص225).

الجدول (13)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الدافعية العقلية

المجالات	التركيز العقلي	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات إبداعيا	التكامل المعرفي
التركيز العقلي	1.00	0.452	0.566	0.501
التوجه نحو التعلم	0.452	1.00	0.557	0.424
حل المشكلات إبداعيا	0.566	0.557	1.00	0.540
التكامل المعرفي	0.501	0.424	0.540	1.00
المجموع	**2.519**	**2.433**	**2.663**	**2.465**

الجدول (14)

تشبعات المجالات بالعامل العام

المجالات	التركيز العقلي	التوجه نحو التعلم	حل المشكلات إبداعيا	التكامل المعرفي
التشبع بالعامل العام	0.793	0.766	0.838	0.776

يتبين من الجدول (14) أن التشبعات بالعامل العام كانت عالية إذ تراوحت بين (0.838 –0.766) وكان المجال الثالث (حل المشكلات إبداعيا) ذا أعلى درجة تشبع بينما كان المجال الثاني (التوجه نحو التعلم) ذا أوطأ درجة تشبع قياساً للمجالات الأخرى. وعموماً فإن التشبعات عالية ومتقاربة ومن هذه النتيجة يمكن القول وبثقة أن هناك عاملاً مشتركاً بين المجالات الأربعة وهو (الدافعية العقلية).

الثبات Reliability:

إن احد معاني الثبات في القياس هو الاتساق، فالمقياس الذي يحقق صفة الثبات يعني أن يقيس ما يراد قياسه باتساق (ملحم، 2009، ص246). ويقصد بالثبات اتساق نتائج الاختبار وخلوها من التذبذب في القياسات المختلفة عبر الزمن، وتعتمد فكرة حساب ثبات نتائج الاختبارات النفسية على معاملات الارتباط، وكلما كان معامل الارتباط عالياً بين القياس السابق والقياس اللاحق كان الثبات عالياً والعكس صحيح (السيد، 1979، ص518).

وهناك طرق أخرى لاستخراج الثبات ومنها طريقة ألفا كرونباخ (Cronbach, 1951) التي اعتمدها الباحثان في البحث الحالي، وتؤدي هذه الطريقة إلى الوصول إلى معامل اتساق داخلي لبنية المقياس ويسمى أيضاً معامل التجانس، (عودة، 1999، ص355)، ويشير (النبهان 2004) إلى طريقة الفاكرونبارخ Cronbach Alpha، بأنها أسلوب يستعمل في تقدير درجات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس ما، من خلال تطبيقه مرة واحدة على عينة ممثلة من المفحوصين. (النبهان، 2004، ص444).

وجرى حساب ثبات المقياس عن طريق معادلة ألفا كرونباخ، ويمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة، (عبد الرحمن، 1998، ص172)، وبذلك يمكن حساب الثبات بأسلوبين، الأول يعامل المقياس على أنه ناتج لجمع أربعة مقاييس (مجالات) فرعية، والأسلوب الثاني يعامل المقياس على أنه مكون من عدد من الفقرات.

اعتمد الباحثان على البيانات التي حصل عليها من تطبيق المقياس على عينة التمييز البالغ عدد أفرادها (159) طالبا وطالبة، وبالاعتماد على الأسلوب الأول أظهرت نتاج التحليل الإحصائي أن معامل ألفا كرونباخ للثبات قد بلغ (0.803)، أما قيمة الفاكرونباخ بالأسلوب الثاني بلغت (0.881) الجدول (15)، وفي الحالتين

تشير النتائج إلى أن معامل الثبات يعد جيدا. إذ يشير (عبد الخالق 1996) إلى أن معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد على (0.70%) يعد مقبولاً في مثل هذه المقاييس، (عبد الخالق، 1996،ص50-51)

الجدول (15)

قيم الفا كرونباخ لثبات مقياس الدافعية العقلية

المقياس	عدد المكونات	قيمة الفاكرونباخ
الدافعية العقلية	بالاعتماد على المجالات 4 (مجالات)	0.803
	بالاعتماد على الفقرات 67 (فقرة)	0.881

التوزيع الاعتدالي لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية

بما أن مقياس الدافعية العقلية يطبق للمرة الأولى على مجتمع البحث، لذا جرى للتحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات أفراد عينة البحث، وقد استعمل اختبار (كولمكروف- سميرنوف) (Kolmogorov - Smirnov) وقد أظهرت نتيجة الاختبار أن القيمة الإحصائية لمعامل (كولمكروف- سميرنوف) قد بلغت (0.30) وهي أكبر من قيمة ألفا (α) التي وضعها الباحثان البالغة (0.05) ويشير (أمين،ب ت) إلى أن قيمة معامل (كولمكروف- سميرنوف) إذا كانت أصغر من قيمة ألفا (α) التي يحددها الباحثان فإن تلك النتيجة تدل على أن الدرجات المختبرة موزعة توزيعا لا اعتداليا (أمين،ب ت، ص121)، وبما أن نتيجة الاختبار أظهرت عكس ذلك لذا فإنه من الممكن الحكم على درجات أفراد عينة البحث بأنها موزعة توزيعا اعتداليا.

طريقة تصحيح مقياس الدافعية العقلية:

استعمل معدا هذا المقياس (Giancarlo & Factions,1998) التدريج الرباعي (رباعي الأبعاد) بحيث تعطى كل فقرة من الفقرات الايجابية الأوزان التالية:

(4) درجات لكل اختيار للبديل: موافق على الإطلاق.

(3) درجات لكل اختيار للبديل: موافق إلى حد ما.

(2) درجة لكل اختيار للبديل: غير موافق إلى حد ما.

(1) درجة لكل اختيار للبديل: غير موافق على الإطلاق.

أما الفقرات السلبية فيتم تصحيحها على النحو المعاكس. (نوفل، 2009، ص442) واعتمادا على ذلك تم جمع درجات الإجابة على فقرات المقياس كلها لاستخراج الدرجة الكلية لكل مجيب، وبهذا تكون أعلى درجة متوقع أن يحصل عليها المستجيب هي (268)، وأدنى درجة متوقع أن يحصل عليها المستجيب هي (67) والمتوسط النظري للمقياس هو (167,5) وبذلك تمثل الدرجات فوق المتوسط النظري مؤشرا على وجود دافعية عقلية لدى الفرد أو نزعة لحو التفكير الناقد والدرجات الأدنى من المتوسط النظري تعني افتقار الفرد للدافعية العقلية أو النزعة للتفكير الناقد.

الأداة الثانية: مقياس الذكاء الانفعالي:

اطلع الباحثان على عدد من الأدوات التي تقيس الذكاء الانفعالي، ووجدا أن غالبيتها لا تخدم تحقيق أهداف البحث الحالي لأسباب منها قدم عدد منها، وعدم عناية عدد منها بالكفاءات الفرعية المكونة للأبعاد الرئيسة للذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان 1998 الذي تم اعتماده في هذه الدراسة، كما وأن عدد منها لا يحاكي التغيرات السريعة الحاصلة في الوضع الراهن. وقد جرت عملية استشارة الخبراء المحكمين والمتخصصين في إمكانية قيامهما بإعداد أداة تخدم أهداف بحثه، وقد لاقيا التشجيع من غالبية المتخصصين في هذا الأمر.

لذا فضل الباحثان قيامهما بإعداد مقياس للذكاء الانفعالي، وقد مرت عملية الإعداد بخطوات عدة وهي:

1- الاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة.

2- الإطلاع على المقاييس ذات العلاقة. ومنها:

أ- مقياس الذكاء الوجداني إعداد (Bar- On 1997).

ب- مقياس عثمان ورزق، 1998.

ج- مقياس الدردير 2004.

د- مقياس الناشئ 2005.

3- وفضلا عن الاستفادة من مقاييس الذكاء الانفعالي المعروضة على الشبكة الدولية للمعلومات مثل مقياس الذكاء الانفعالي للدكتور حسان المالح.

وقد جرت الإفادة من المصادر السابقة كلها في إعداد فقرات مقياس الذكاء الانفعالي.

4- تحديد العناصر والمكونات الأساسية لمفهوم الذكاء الانفعالي.

5- صاغ الباحثان فقرات المقياس مستفيدا من فقرات المقاييس الجاهزة التي تم ذكرها وتوزيعها على أبعاد المقياس مراعيين شروط بناء الفقرات، وقد استند في إعداد المقياس إلى نموذج جولمان (Goleman,1998) في الذكاء الانفعالي كما ذكره في كتابه العمل مع الذكاء الانفعالي، إذ أشار إلى أن الذكاء الانفعالي يعني القدرة على معرفة الفرد لمشاعره ومشاعر الآخرين، وحفز دافعيته ومعالجة انفعالاته جيدا داخل نفسه وفي علاقته مع الآخرين، (Goleman, 1998, p 14-20) ويتكون المقياس الذي أعده الباحثان بصورته الأولية من (97) فقرة (الملحق 4) موزعة على خمسة أبعاد تقع ضمن الكفاءات الآتية:

أولا: الكفاءة الشخصية Personal competence :

يضم هذا المجال الفقرات التي تحدد طريقة تعامل الفرد مع نفسه، والقدرة على إدراك النفس وعواطفها ومشاعرها وأفكارها. وهذه الفقرات موزعة على المهارات التالية:

أ- **الوعي بالذات:** ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها ويمثل هذا البعد (17) فقرة، التي تحمل التسلسلات: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10،11،12، 13، 14، 15، 16، 17).

ب- **تنظيم الذات** Self – Regulation: ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وعلى الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وعلى أن يكون جدير بثقة الآخرين. ويمثل هذا البعد (20) فقرة، التي تحمل التسلسلات: (18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34،35، 36، 37)

ج- **الدافعية Motivation:** وتتضمن دافعية الفرد للانجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل انجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة. ويمثل هذا البعد (14) فقرات، التي تحمل التسلسلات: (38، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49،50،51).

ثانيا: **الكفاءة الاجتماعية** Social competence:

ويقصد بهذا المجال قدرة الفرد على إدراك وفهم الآخرين وعواطفهم والعناية بهم واحترام وجهات نظرهم وإنشاء علاقات طيبة معهم. وتتضمن المهارات التالية:

أ- **التعاطف:** ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد معهم ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم، والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع. ويمثل هذا البعد (16) فقرة، التي تحمل التسلسلات: (52، 53، 54، 56، 57، 58،59،60، 61، 62،63،64، 65، 66،67، 68) .

ب- **المهارات الاجتماعية:** وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنشب بينهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز. ويمثل هذا البعد (29) فقرة، التي تحمل التسلسلات: (69، 70، 71، 72، 73، 74، 75، 76،77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86، 87، 88، 89، 90، 91، 92، 93، 94، 95، 96، 97)

1ـ صدق المقياس Validity

يقصد بصدق الأداة هو أن تقيس ما يفترض أن تقيسه أو مقدرتها على قياس ما وضعت لأجله (الغريب، 1988، ص678). وقد اعتمدت طريقتين لاستخراج معامل صدق مقياس الذكاء الانفعالي هما:

أـ الصدق الظاهري

ويتحقق من خلال التحليل المنطقي لمحتوى الاختبار استناداً إلى آراء الخبراء في الميدان (Allen& Yen, 1979, p.95). لذا عرضت الصورة الأولية لمقياس الذكاء الانفعالي على مجموعة من المحكمين في العلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (14) محكماً (الملحق 2) لإبداء ملاحظاتهم حول صلاحية فقرات المقياس. ومدى ملاءمة

بدائل الإجابة التي وضعها الباحثان وهي: (تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق علي إطلاقا).

وبعد تحليل أراء الخبراء والمحكمين تبين أن نسبة اتفاقهم تراوحت بين (80 % - 100%)، وقد أخذت نسبة (80%) فأكثر من آراء المحكمين معياراً على صدق فقرات المقياس وبناءً على أرائهم جرى تعديل لغة وأسلوب ثلاث فقرات وكما في جدول (16) ولم تحذف أية فقرة من فقرات المقياس. ويعد ذلك مؤشراً للصدق الظاهري، فقد أشار بلوم (Bloom) إلى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (75%) أو أكثر يمكن للباحث أن يشعر بالارتياح من حيث الصدق الظاهري (بلوم، 1983، ص126).

الجدول (16)

التعديل الذي اقترحه الخبراء على عدد من فقرات مقياس الذكاء الانفعالي

رقم الفقرة	مضمون الفقرة قبل التعديل	مضمون الفقرة بعد التعديل
52	إحساسي بمعاناة الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.	إحساسي بمعاناة الآخرين يجعلني متعاطفا معهم.
29	لا أستطيع التكيف مع الأحداث الجارية.	لا أستطيع التوافق مع الأحداث الجارية.
72	أتابع باهتمام التطورات السياسية الجارية في الوطن العربي	أتابع باهتمام تطورات الأحداث الجارية في الوطن العربي

ب- القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي :

يقصد بتمييز الفقرات قدرتها على أن تميز بين الأفراد الحاصلين على علامات مرتفعة والذين يحصلون على علامات منخفضة في السمة التي تقيسها كل فقرة من الفقرات (الظاهر، 2002، ص129). ولغرض الحصول على الفقرات المميزة تم

تطبيق المقياس على (164) (*) طالبا وطالبة، وبعد تفريغ البيانات استبعدت (5) استمارة لعدم اكتمال الإجابة عليها. وبعدها تم تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية لكل طالب، تم ترتيب استمارات استجابات أفراد عينة التمييز من أعلى درجة إلى أدنى درجة. وتم تحديد الاستمارات العليا التي تمثل نسبة (27%) من العدد الكلي للعينة وكان عددها (43) استمارة. وتحديد (27%) من الاستمارات والتي تمثل المجموعة الدنيا الدرجات الدنيا وكان عددها (43) استمارة، ويشير الطاهر وزملاؤه (2002) إن اختيار نسبة (27%) من العينة هو للحصول على مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (الظاهر وآخرون، 2002، ص62).

بعد تعين المجموعتين العليا والدنيا. تم حساب القوة التميزية للفقرة باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وبواسطة الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). ومن خلال هذا الإجراء وجد أن القيم التائية المحسوبة كانت أعلى من القيمة الجدولية (1.98) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (84) لأغلب الفقرات وكما مبين في الجدول (17). عدا بعض القيم لعدد من الفقرات التي كانت اقل من القيمة الجدولية ولهذا تم حذف (19) فقرة والتي تحمل التسلسلات (3، 8، 9، 10، 13، 17، 18، 19، 21، 25، 30، 31، 32، 33، 55، 63، 64، 65، 66)، وبذلك أصبح مقياس الذكاء الانفعالي بعد هذا الإجراء مكون من (78) فقرة. (الملحق 5)

(*) نفس العينة التي طبق عليها مقياس الدافعية العقلية لغرض استخراج القوة التمييزية.

الجدول (17)

القيم التائية المحسوبة لدلالة القوة التمييزية لفقرات مقياس الذكاء الانفعالي

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
1	4.069	1.121	3.069	1.0996	4.176
2	4.139	1.103	3.534	1.351	2.272
3	3.837	1.494	3.232	1.477	*1.886
4	3.930	1.279	3.348	1.270	2.114
5	4.116	1.219	3.418	1.199	2.675
6	4.023	1.439	3.069	1.594	2.911
7	4.372	1.113	3.372	1.397	3.670
8	4.023	1.422	3.511	1.297	*1.742
9	2.651	1.325	2.395	1.399	*.870
10	4.372	1.175	3.883	1.348	*1.790
11	4.395	.791	3.488	.960	4.780
12	3.744	1.432	3.023	1.388	2.370
13	4.046	1.068	3.976	1.164	*.290
14	4.395	.820	3.209	1.282	5.107
15	4.372	.756	3.139	1.0819	6.122
16	4.581	.793	3.093	1.042	7.449
17	2.697	1.551	3.209	1.440	*1.585
18	2.604	1.482	2.697	1.354	*0.304
19	3.441	1.181	2.790	1.355	*1.375
20	4.209	.860	3.604	1.157	2.749
21	3.069	1.609	3.279	1.469	*0.63
22	3.907	.867	2.907	.867	5.343
23	4.465	.735	3.930	1.055	2.727
24	4.511	.827	3.488	1.260	4.450

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
25	4.581	.851	4.209	1.206	✻1.652
26	4.232	.971	3.511	1.386	2.792
27	4.604	.728	3.534	1.0767	5.396
28	2.907	1.615	1.930	1.279	3.108
29	3.604	1.399	2.907	1.411	2.302
30	3.581	1.238	3.488	1.222	✻.351
31	2.883	1.576	2.488	1.469	✻1.840
32	2.279	1.316	2.455	1.369	✻1.445
33	2.069	1.359	2.860	1.386	✻1.021
34	2.767	1.47	2.814	1.372	3.487
35	3.93	.852	3.116	0.957	7.019
36	4.186	1.121	3.744	1.257	4.100
37	4.186	1.159	3.581	1.216	4.092
38	4.627	0.724	3.674	1.276	5.129
39	4.697	0.637	3.232	1.209	2.877
40	4.348	.948	3.162	1.287	3.059
41	4.000	1.023	3.720	1.091	4.842
42	4.558	.628	3.744	.969	5.958
43	4.674	.521	2.767	.897	9.021
44	4.604	.540	1.883	1.201	3.074
45	4.395	.791	3.767	1.099	5.394
46	4.860	.350	3.162	.957	6.331
47	4.139	.861	3.046	1.272	4.418
48	3.186	1.468	4.395	1.177	3.684
49	4.534	.826	3.046	1.392	4.590
50	4.162	.924	4.395	1.467	5.074
51	4.279	.959	4.139	.853	3.206
52	4.814	.393	3.814	1.202	4.096

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
53	4.744	.492	3.627	.933	4.123
54	4.534	.630	3.395	.928	3.716
55	4.441	.665	3.325	1.404	❊.619
56	3.558	1.181	3.418	1.483	4.069
57	4.372	0.951	4.441	1.548	2.995
58	4.279	0.337	2.511	1.437	3.488
59	4.930	1.181	3.441	1.526	2.440
60	4.860	0.724	3.441	1.029	4.917
61	4.372	.791	3.744	1.130	5.110
62	4.395	.724	2.930	.963	5.364
63	4.604	0.494	2.116	1.390	❊.747
64	3.139	.49471	2.488	1.260	❊1.686
65	2.674	1.452	3.069	1.238	❊1.044
66	2.441	1.186	3.162	.998	❊1.759
67	3.604	1.584	3.186	1.412	2.478
68	3.976	1.452	3.069	1.055	4.421
69	4.046	1.382	3.534	1.331	4.618
70	4.209	1.519	3.232	1.128	5.995
71	4.186	.754	3.348	1.124	3.811
72	4.209	.803	3.418	.878	4.471
73	3.674	.906	3.069	1.0711	3.246
74	4.186	1.206	3.372	1.221	4.406
75	4.651	1.248	3.511	1.269	4.979
76	4.534	.932	2.395	1.141	4.918
77	3.976	.686	3.883	1.318	3.069
78	3.674	.667	3.488	1.272	3.531
79	4.069	.912	3.023	1.197	5.105
80	3.883	1.267	3.976	.957	7.849

ت	المجموعة العليا (43) (1)		المجموعة الدنيا (43) (2)		القيمة التائية المحسوبة
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
81	4.279	.798	3.209	.963	8.348
82	4.418	1.0283	3.139	1.390	3.970
83	3.441	.766	3.093	1.260	3.087
84	4.046	.763	3.209	1.238	5.816
85	4.674	1.053	2.697	.998	2.467
86	3.814	1.174	2.790	1.412	2.893
87	3.232	.644	3.604	1.055	3.013
88	4.023	1.636	3.279	1.33195	2.324
89	2.093	1.477	2.907	1.128	2.423
90	4.139	1.164	3.930	1.124	4.176
91	4.418	1.211	3.488	1.106	6.988
92	4.790	1.206	4.209	1.368	3.548
93	4.744	.931	3.511	1.077	3.128
94	3.604	.411	3.534	.939	2.821
95	3.720	.492	1.930	.906	4.157
96	4.279	1.382	2.907	1.375	4.409
97	4.744	1.402	3.069	1.348	3.10

ج- ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه:

يعد هذا الإجراء احد الأساليب لاستخراج الصدق البنائي، الذي يبين مدى العلاقة بين الأساس النظري للاختبار، وفقرات الاختبار، ويمكن التحقق من دلالات صدق البناء للاختبار بإتباع أسلوب فاعلية الفقرات أي مدى ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية للاختبار (الروسان، 1999، ص33)، (Nunnally, 1978, p262). إذ استعمل معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجات أفراد عينة التطبيق الأولي البالغ عددهم (159) طالباً وطالبة، على كل فقرة وبين

درجاتهم الكلية على المجال الذي تنتمي إليه تلك الفقرة(*). ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية لقيم معامل الارتباط استعمل الاختبار التائي للكشف عن معنوية معامل الارتباط (علام،2005، ص154)، وأظهرت نتائج تطبيق الاختبار أن قيم (t) المحسوبة جميعها اكبر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (157) ومستوى معنوية (0.05). (الجدول 18)، وتشير هذه النتيجة إلى أن قيم معاملات الارتباط جميعها التي حصل عليها الباحثان ذات دلالة إحصائية، وبذلك تحقق صدق البناء لمقياس الذكاء الانفعالي بطريقة ارتباط درجة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه.

(*) قام الباحثان بهذا الإجراء بعد حذف الفقرات التي استبعدت بعملية التمييز وهي (19) فقرة.

الجدول (18)

القيم التائية المحسوبة للتحقق من معنوية قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجات الكلية للمجال الذي تنتمي إليه بوصفها مؤشرا للصدق البنائي

المجال	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
الوعي بالذات	1	1	0.437	6.087	5	5	0.391	5.322	8	8	0.459	6.473
	2	2	0.44	6.139	6	6	0.504	7.311	9	9	0.56	8.469
	3	18	0.533	7.893	7	44	0.445	6.226	10	10	0.534	7.913
	4	4	0.429	5.950								
تنظيم الذات	1	11	0.387	5.258	6	28	0.346	4.620	10	19	0.377	5.100
	2	58	0.456	6.419	7	16	0.216	2.771	11	69	0.45	6.313
	3	12	0.419	5.782	8	17	0.33	4.380	12	21	0.507	7.370
	4	13	0.374	5.052	9	3	0.34	4.530	13	22	0.349	4.666
	5	14	0.289	3.782								

المجال	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
الدافعية	1	23	0.4	5.468	6	15	0.383	5.195	11	33	0.391	5.322
	2	24	0.5	7.234	7	29	0.457	6.437	12	34	0.559	8.447
	3	25	0.411	5.648	8	30	0.359	4.819	13	35	0.592	9.203
	4	26	0.488	7.005	9	31	0.373	5.037	14	36	0.491	7.062
	5	27	0.362	4.865	10	32	0.388	5.274	15	37	0.437	6.087
التعاطف	1	38	0.429	5.950	6	42	0.411	5.648	11	47	0.464	6.563
	2	39	0.49	7.043	7	43	0.537	7.976	12	76	0.465	6.581
	3	40	0.431	5.984	8	7	0.503	7.292	13	53	0.547	8.187
	4	71	0.48	6.855	9	45	0.506	7.350	14	48	0.447	6.261
	5	41	0.383	5.195	10	46	0.246	3.180				
	1	49	0.324	4.291	10	60	0.459	6.473	19	20	0.479	6.837
	2	50	0.313	4.129	11	61	0.566	8.602	20	70	0.387	5.258
	3	51	0.374	5.052	12	62	0.28	3.654	21	72	0.37	4.990

المجال	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة	رقم الفقرة في المجال	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	القيمة التائية المحسوبة
المهارات الاجتماعية	4	52	0.328	4.350	13	63	0.477	6.800	22	73	0.346	4.620
	5	54	0.376	5.084	14	64	0.377	5.100	23	74	0.424	5.866
	6	55	0.295	3.868	15	65	0.301	3.954	24	75	0.465	6.581
	7	56	0.435	6.053	16	66	0.494	7.119	25	77	0.295	3.868
	8	57	0.471	6.690	17	67	0.186	2.371	26	78	0.352	4.712
	9	59	0.433	6.018	18	68	0.379	5.131				

2- الثبات Reliability:

يُعد الثبات من أهم صفات الأداة الجيدة، ويقصد بالثبات الحصول على النتائج نفسها في حال تطبيقها أكثر من مرة (جرادات وآخرون، 1987، ص53). ويرى الباحثون أن الثبات هو اتساق أو تجانس نتائج المقياس أي الاتساق في قياس الشيء الذي تقيسه أداة القياس (ملحم، 2009، ص238). وقد اعتمد في استخراج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي طريقتين:

أ- التجزئة النصفية:

تعد طريقة التجزئة النصفية (Split- Half) من الطرائق شائعة الاستعمال، نظراً لأن تقدير الثبات يتم فيها بتطبيق الاختبار مرة واحدة، مما يوفر كثيراً من الوقت، والجهد والتكلفة (الظاهر، 2002، ص145). وتتم هذه الطريقة بإجراء الاختبار مرة واحدة وبعد تصحيحه يحسب للمفحوص درجتان أحداهما على النصف الأول للاختبار والثانية على نصفه الثاني. وأفضل إجراء لذلك هو أن تحسب الدرجة الأولى لفقرات المقياس الفردية، والدرجة الثانية للفقرات الزوجية، ومن ثم يحسب معامل الارتباط بين الدرجتين (سمارة، وآخرون، 1989، ص116).

وميزة هذه الطريقة هي توحيد ظروف الإجراء توحيداً تاماً للتقليل ما أمكن من العوامل المؤثرة في أداء الأفراد مثل الوقت، والجهد، والتعب، والملل، وغيرها. (أب وعلام، 2007، ص491).

ولإيجاد ثبات الاختبار بهذه الطريقة، استعمل الباحثان البيانات التي حصلا عليها من تطبيق المقياس على عينة التمييز، والبالغ عددها (159) استمارة. إذ جرى حساب درجة لفقرات الاختبار الفردية، ودرجة لفقرات الاختبار الزوجية لكل طالب وطالبة من أفراد العينة، واستعمل معامل ارتباط بيرسون (person) بوصفه وسيلة إحصائية لاستخراج معامل الثبات بين مجاميع درجات الفقرات الفردية

ومجاميع درجات الفقرات الزوجية، إذ بلغ معامل الارتباط (0,772) ولأن معامل الارتباط المستخرج بهذه الطريقة هو معامل ثبات لنصف الاختبار فيجب تصحيحه، ولذلك استعملت معادلة سبيرمان - براون (Spearman – Brown) التصحيحية، إذ بلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.871)، وتعد هذه القيمة مؤشرا جيدا على ثبات المقياس (العيسوي، 1974، ص58).

ب- الاتساق الداخلي باستعمال معامل الفاكرونباخ (Cronbach, 1951)

سعى الباحثان لتدعيم نتائج الإجراء الذي قام به في استخراج ثبات مقياس الذكاء الانفعالي بطريقة التجزئة النصفية آنفة الذكر، وذلك بطريقة ثانية وهي باستعمال معامل ألفا كرونباخ، من خلال إيجاد معامل الارتباط بين المقاييس الرئيسية مع بعضها البعض، وهو مؤشر على أتساق أبعاد المقياس. وحسب الثبات بأسلوبين، الأول يعامل المقياس على أنه ناتج لجمع خمسة مقاييس (مهارات) فرعية، والأسلوب الثاني يعامل المقياس على أنه مكون من عدد من الفقرات، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.795) بالأسلوب الأول وبلغت قيمة معامل الفاكرونباخ بالأسلوب الثاني (0.879)، (الجدول 19). وفي الحالتين تعد قيم الفاكرونباخ مؤشرا جيدا على الثبات.

الجدول (19)

قيم ألفا كرونباخ لثبات مقياس الذكاء الانفعالي

المقياس	عدد المكونات		قيمة الفاكرونباخ
الذكاء الانفعالي	بالاعتماد على المجالات	5 (مجالات)	0.795
	بالاعتماد على الفقرات	78 (فقرة)	0.879

تصحيح مقياس الذكاء الانفعالي:

بعد الاطلاع على المقاييس المتشابهة وجد أن المقاييس جميعها لم تستخدم الصفر بصفته وزنا لأحد البدائل لذا وضعت الأوزان التالية للبدائل المؤشرة في حال كون الفقرة ايجابية:

(5) تنطبق علي تماماً.

(4) تنطبق علي كثيرا.

(3) تنطبق علي أحيانا.

(2) تنطبق علي قليلا.

(1) لا تنطبق علي إطلاقا.

وتقلب هذه الأوزان عند تصحيح الفقرات السلبية، وبذلك تصبح أعلى درجة متوقعة على المقياس هي (390)، بينما تكون أدنى درجة متوقعة (78)، أما المتوسط النظري للمقياس فهو (234)

تطبيق أداتي البحث (التطبيق النهائي لأداتي البحث):

قام الباحثان بتطبيق أداتي البحث المستعملة في البحث على العينة البالغة (405) طالب وطالبة في جامعة الموصل، إذ بدأ بالتطبيق بتاريخ 2/ 12/ 2011 وانتهى بتاريخ 28/ 12/ 2012.

وكان الباحثان يوضحان في بداية اللقاء مع كل مجموعة من أفراد العينة الغرض من تطبيق هذه المقاييس، وأنها لأغراض البحث العلمي حصراً، وضرورة الإجابة على الفقرات كلها وعدم ترك أية فقرة دون إجابة وأهمية تثبيت المعلومات المتعلقة بمتغيرات التخصص والجنس، ويؤكدا لهم سرية المعلومات الواردة في الإجابات ويطلبان منهم عدم ذكر الاسم لمنح المستجيبين الحرية في التعبير بدقة وموضوعية، وكان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن مقياس الدافعية العقلية (15-20)

دقيقة في حين كان متوسط الزمن المستغرق في الإجابة عن مقياس الذكاء الانفعالي (20-25) دقيقة وبعد الانتهاء من التطبيق تم فحص الاستمارات جميعها وتبين أنها كاملة وأن الطلبة أكملوا الإجابة على الفقرات كلها ولم تُستبعد أية استمارة.

الوسائل الإحصائية:

استعملت الوسائل الإحصائية التالية لغرض معالجة البيانات وقد تم معالجتها باستعمال الحقيبة الإحصائية SPSS:

1ـ معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

لإيجاد الثبات بطريقة التجزئة النصفية، والتحليل العاملي لإيجاد التشبع لمجالات مقياس الدافعية العقلية البحث. فضلا عن للتعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث:

$$ر = \frac{ن\ مجـ\ س\ ص - (مجـ\ س)\ (مجـ\ ص)}{\sqrt{[ن\ مجـ\ س^2 - (مجـ\ س)^2]\ [ن\ مجـ\ ص^2 - (مجـ\ ص)^2]}}$$

(عوض،1999، ص110).

2ـ الاختبار التائي لمعنوية معامل الارتباط

لغرض التحقق من معنوية معامل الارتباط في استخراج الصدق البنائي بالاعتماد على معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.

$$ت = \frac{ر}{\sqrt{\frac{(1-ر^2)}{ن-2}}}$$

حيث أن :

ت= القيمة التائية المحسوبة

ر = معامل ارتباط بيرسون

ن = عدد أفراد العينة

(سمور، 2007، ص249)

3ـ معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha:

استعملت لإيجاد الثبات لمقياس الدافعية العقلية ومقياس الذكاء الانفعالي:

$$ر ك = \frac{ك}{ك - 1} \quad \frac{مجـ ع^2 ف}{(1 - ع^2 س)}$$

حيث أن:

ك= عدد فقرات المقياس

$ع^2$ ف= التباين في علامات الطالب على كل فقرة من فقرات المقياس

$ع^2$ س= التباين في العلامات على المقياس ككل وهو مربع الانحراف المعياري في علامات الطالب الكلية على المقياس. (دوران، 1985، ص163)

1ـ الاختبار التائي لعينة واحدة T-test for One Sample

للكشف عن دلالة الفرق بين الأوساط المتحققة والأوساط النظرية لمقياس الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي:

$$ت = \frac{\underline{س} - أ}{ع / \sqrt{ن}}$$

حيث أن: $\bar{س}$ = الوسط الحسابي للعينة.

أ = القيمة التي يفترضها الباحثان ممثلة الوسط الحسابي للمجتمع.

ع = الانحراف المعياري

ن = حجم العينة.

2ـ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test for two independent samples

لإيجاد القوة التمييزية لفقرات للمقياسين.

$$ت = \frac{\bar{س}_1 + \bar{س}_2}{\sqrt{\frac{(ن_1-1)ع_1^2 + (ن_2-1)ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ إن:

$\bar{س}_1$ = الوسط الحسابي للمجموعة العليا.

$\bar{س}_2$ = الوسط الحسابي للمجموعة الدنيا.

$ن_1$ = عدد أفراد المجموعة العليا.

$ن_2$ = عدد أفراد المجموعة الدنيا.

$ع_1^2$ = التباين للمجموعة الأولى.

$ع_2^2$ = التباين للمجموعة الثانية. (البياتي وزكريا، 1977، ص254 و260)

3ـ اختبار كولمكروف ـ سميرنوف Kolmogorov - Smirnov:

للتحقق من اعتدالية التوزيع الطبيعي لدرجات مقياس الدافعية العقلية.

(أمين،ب ت، ص121)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

يحتوي هذا الفصل على :

- أولا: عرض النتائج وتفسيرها.
- ثانيا: لاستنتاجات.
- ثالثا: التوصيات.
- رابعا: المقترحات.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولا : عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج التي توصل إليها الباحثان، في ضوء أهداف وفرضيات البحث التي تم وضعها، وكما يأتي:

الهدف الأول: قياس مستوى الدافعية العقلية لدى طلبة جامعة الموصل.

لغرض تحقيق هذا الهدف تم اختبار صحة الفرضية الآتية:

الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية والمتوسط النظري للمقياس".

جرت عملية تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس الدافعية العقلية (CM3) وتبين أن درجات أفراد العينة البالغ عددهم (405) طالباً وطالبة تتراوح بين (107– 253) درجة بمتوسط قدره (197.158) درجة، وبانحراف معياري بلغ (19.572) درجة وعند مقارنة المتوسط المتحقق مع المتوسط النظري للمقياس

البالغ (167.5) درجة، باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (30.497)، (الجدول 20) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (404)، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية.

الجدول (20)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة للتحقق من الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية والمتوسط النظري للمقياس

المتغير	العدد	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الدافعية العقلية	405	197.158	19.572	167.5	30.497	1.96	0.05

ويلاحظ من النتيجة المعروضة في الجدول (20) وجود فرق دال إحصائياً بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري، وكان الفرق لمصلحة متوسط درجات أفراد عينة البحث، ويشير ذلك إلى أن مستوى الدافعية العقلية لدى أفراد العينة عالٍ، ويمكن تفسير هذه النتيجة استنادا على ما أشار إليه فايشون إلى الدافعية العقلية على إنها دافعية داخلية وأنها تمثل العادات العقلية الإيجابية في التفكير Facione, (1990, p.72) وما ذكرته جيانكارل و(Giancarlo, 2004, P349)، من أن الدافعية العقلية تمثل نزعة الفرد في المشاركة المعرفية في عملية التعلم بانتباه وبذهن متفتح ورغبة في اكتساب المعلومات والإتقان والالتزام والرغبة في الاستكشاف والإبداع في معالجة المشكلات، ويذكر ديبون وأن الدافعية العقلية حالة عامة موجودة لدى الأفراد جميعهم، فهي بحاجة إلى الظروف المواتية التي تسهل ظهورها، وقد أشارت نتائج دراسات عدد من الباحثين (بوجيان ووزملاؤه 1988) (Boggiano, et al. 1988) و(سكنر وزملاؤه 1990) (Skinner, et al., 1990) إلى دور الجامعة في إتاحة الفرص للطلبة كي يستطيعوا تقوية الدافعية الداخلية لديهم ما يجعلهم يشعرون

بأنهم مسيطرون ومسؤولون عن تعلمهم. (أب وعليا، 2004، ص 16) إذ يوفر التعليم الجامعي للطلبة فرصة للاستقلال والتميز وإثبات الذات بشكل مختلف عما تعودوا عليه في المراحل التعليمية السابقة. (آل مشرف، 2000، ص172) وأن البيئة الجامعية المحفزة للتفكير ونظام التعليم الديمقراطي يجعل الطلبة يكشفون عن قابلياتهم وقدراتهم العقلية الكامنة. وحيثما توفرت البيئة اللازمة والمناسبة التي تحفز العقل على التفكير تصبح هذه البيئة مهدا للعقول (عدس، 2000، ص43). وتعد البيئة الجامعية من أهم المؤثرات على سلوك الطلبة وانجازهم واتجاهاتهم نحو الدراسة، فالطالب الذي يجد في المحيط الجامعي ما يساعده علي النمو السوي والشعور بالأمن والتقدير يكون متوافقا نفسيا واجتماعيا ولديه الدافع للانجاز (عثمان، 2012، ص6).

الهدف الثاني : قياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل.

لغرض تحقيق هذا الهدف تم اختبار صحة الفرضية الآتية:

الفرضية الثانية: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي والمتوسط النظري للمقياس".

جرت عملية تفريغ البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، وتبين أن درجات أفراد العينة البالغ عددهم (405) طالباً وطالبة تتراوح بين (210-376) درجة بمتوسط قدره (291.676) درجة وبانحراف معياري بلغ (27.470)، وعند مقارنة المتوسط المتحقق مع المتوسط النظري للأداة البالغ (234) درجة باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (42.253) وهي أكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (404)، لذلك ترفض الفرضية الصفرية، بسبب وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي والمتوسط النظري للمقياس. والجدول (21) يبين ذلك.

الجدول (21)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينة واحدة للتحقق من الفرق بين متوسط درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي والمتوسط النظري للاختبار

المتغير	العدد	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	القيمة التائية		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
الذكاء الانفعالي	405	291.677	27.471	234	42.253	1.96	دالة عند مستوى 0.05

ويلاحظ من النتيجة المعروضة في الجدول (21) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري، وكان الفرق لصالح المتوسط المتحقق ويشير ذلك إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد العينة عال، وهذا يعني أن الطلبة يمتلكون مجموعة من مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي، ويمكن تفسير ذلك بأن تفاعل الفرد مع بيئته يساعد في تنمية وتحسين مهارات وقدرات الذكاء الانفعالي (Goleman, 1995; Bar-on, 1997) وأن طلبة الجامعة على مستوى من النضج العقلي الذي يمكنهم من أن يكونوا على وعي بأنهم يجب أن يصبحوا متميزين عن غيرهم من فئات المجتمع، وبالتالي عليهم ممارسة أنماط سلوكية متميزة أيضاً وهذا يؤدي إلى سعيهم المستمر لتطوير أنفسهم بامتلاكهم المهارات والقدرات، التي هي في معظمها قدرات ومهارات للذكاء الانفعالي. (المساعيد، 2009، ص128)، وأن التحاق الطالب بالجامعة يساعده على اكتساب المهارات الاجتماعية والمعرفية والحركية والانفعالية والصحية، وذلك من خلال ما تقدمة الجامعات من أنشطة طلابية مختلفة يختبر الطالب من خلالها حدود قدراته وإمكانياته ما يساعده على فهم واقعي لشخصيته.(آل مشرف، 2000، ص172) ويرى الباحثان أن توقعات المجتمع من الطلبة قد تدفعهم للسلوك بما يتناسب وهذه التوقعات، فالمجتمع يتوقع من طلبة الجامعة التعامل الرزين والمتعاطف والذي يقدم العون والمساعدة لاسيما وأن للجامعة في أي بلد دور تنموي وريادي في منطقتها وبلدها.

وتتفق نتيجة الهدف الثاني مع دراسة المصدر (2007) التي أشارت وجود مستوى عال من الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وتتفق النتيجة مع دراسة العبيدي (2006) التي أشارت إلى امتلاك طلبة جامعة الموصل لمستوى عال من الذكاء الانفعالي.

الهدف الثالث : التعرف على العلاقة بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل.

ولأجل تحقيق هذا الهدف تم اختبار صحة الفرضية الآتية:

الفرضية الثالثة: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي".

حسب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الدافعية العقلية ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون وسيلة إحصائية في المعالجة، وتبين أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين تساوي (0.623)، وعند اختبار هذه القيمة باستعمال الاختبار التائي (T-test) للكشف عن معنويته، تبين أن القيمة التائية المحسوبة تساوي (15.988) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (1.96)، (الجدول 22) وتشير تلك النتيجة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين متغيري البحث ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (0.05).

الجدول (22)

الاختبار التائي (T-test) للكشف عن معنوية معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين متغير الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة البحث

المتغيرين	العدد	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى الدلالة
			المحسوبة	الجدولية	
الدافعية العقلية الذكاء الانفعالي	405	0.623	15.988	1.960	دال عند مستوى معنوية 0.05

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء تناول الباحثين والمنظرين لنماذج الذكاء الانفعالي التي تشمل الدافعية الداخلية وتحفيز الذات، إذ إن ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) أكدا في النموذج الذي وضعاه لمكونات الذكاء الانفعالي، دور تحفيز الذات بوصفه أحد القدرات الخمس للذكاء الانفعالي والذي يتضمن تحفيز الفرد نفسه بنفسه، وتكون الدافعية لديه ذاتية أي يكون الفرد مصدر الدافعية لذاته. (أب ورياش وآخرون، 2006، ص237).وهو ما يدل على العلاقة المتداخلة بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، ويرى بار- اون (Bar-on 2000) أن تحقيق الذات Self Actualization الذي يسعى الفرد لنيله هو أحد المكونات الشخصية للذكاء الانفعالي، وهي المهارة التي تساعده على تعزيز إمكانياته، وذلك بأن يزج الفرد نفسه في المحاولات التي تقوده إلى حياة هادئة ومملوءة بالإنجازات.(القاضي، 2012، ص44)

ويؤيد هذه النتيجة ديلوكس وهيجز (Dulewics & Higgs1999) اللذان قدما تقسيما لمكونات الذكاء الانفعالي من خمسة عوامل، تشكل الدافعية (حفز الذات) أحد أبعاده، والتي تعني استعمال الفرد لقيمه وتفضيلاته العميقة لأجل تحفيز ذاته وتوجيهها لتحقيق أهدافها. (المصدر، 2007، ص598).

وتمثل الدافعية احد الأبعاد الرئيسية في نموذج (جولمان Goleman) للذكاء الانفعالي التي تميز قدرة الفرد على تحفيز ذاته والمثابرة والرغبة في تحقيق أهدافه والتفاؤل والأمل في المستقبل. (Goleman, 1995, 230) ويذكر جولمان كذلك "أن بمقدار ما يكون الفرد مدفوعا بمشاعر الحماسة والمتعة فيما يعمل، فإن اندفاعه يكون نحو حالة من التدفق (Flow) وأنها حالة من الذكاء الانفعالي المهمة في كبح الانفعالات ليكون ذلك في خدمة الأداء والتعلم"، وأشار (جاردنر Gardner) إلى أن التدفق حالة داخلية تشير إلى أن الفرد قد اندمج في عمل مناسب من شأنه أن ينمي قدراته العقلية والبدنية. (سعيد، 2008، ص62)، بينما يؤكد (روبنسون وسكوت) أن كفاءة الفرد في استعمال قدراته العقلية الفطرية بما فيها القدرة على

التفكير والتخطيط والتدريب لتحقيق الأهداف البعيدة وفي القدرة على حل المشكلات تعتمد على الحالة الانفعالية التي يكون عليها الفرد، فالدافعية عامل دافع ومثري في حياته فكلما كان الفرد مدفوعا بمشاعر الحماس والمتعة فإن اتجاه العمل يكون نحو الانجاز، (روبنسون وسكوت،2000، ص269). ويشير (المطيري 2005) إلى أن موضوعات الذكاء الانفعالي تسهم في رفع مستوى الدافعية، وتوفير أجواء تعليمية آمنة، تحفز دافعية المتعلم، وترفع مستوى الأمل والطموح لديه، ما يساعده على تجاوز الحزن والاكتئاب والمثبطات من خلال التحفيز الداخلي للذات عبر مؤثرات الدافعية الداخلية. (المطيري، 2005، ص75) و(سعيد، 2006، ص113).

وتتفق نتيجة البحث هذه مع ما توصلت إليه دراسة ليندلي (Lindly,2001) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين الذكاء الانفعالي وعدد من متغيرات الشخصية ومنها (وجهة الضبط الداخلية، وكفاءة الذات، تقدير الذات، والتفاؤل، والانبساطية). والمعروف أن وجهة النظر الداخلية هي موقع الضبط الداخلي (Internal Locus of Control) الذي يعد تعبيرا عن الدافعية الداخلية بالاعتماد على نظريات العز وفي تفسير الدافعية.

الهدف الرابع : التعرف على دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات:

أ- نوع الجنس (ذكور / إناث).

ب- التخصص الدراسي (علمي / إنساني).

ج- الصف الدراسي (الأول/ الرابع).

لتحقيق هذا الهدف جرى اختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية الرابعة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مقياس الدافعية العقلية (200.4) درجة وبانحراف معياري قدره (18.27) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المقياس نفسه (193.86) درجة وبانحراف معياري قدره (20.337) درجة، ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (3.403) (الجدول 23) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96) عند درجة حرية (403) ومستوى معنوية (0.05) وتشير هذه النتيجة إلى أن الفرق ذو دلالة إحصائية لصالح متوسط درجات الذكور.

وتشير هذه النتيجة إلى تفوق الذكور على الإناث في مستوى الدافعية العقلية وهذا ما أيدته نتائج دراسة كل من (Horner, 1972) و(Voss & Keller 1988).

الجدول (23)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	205	200.4	18.27	3.403	1.96	دال عند مستوى معنوية 0.05
الإناث	200	193.86	20.337			

ويمكن عز وتفوق الطلاب الذكور في مستوى الدافعية العقلية إلى نمط الحياة السائد في المجتمع الذي يعطي الحرية للذكر بالإقدام على الأنشطة كافة العقلية منها والاجتماعية والبدنية، ما ينمي لديهم روح الإقدام والقدرة على المثابرة. وفي الوقت نفسه يحد من رغبات الإناث في هذا المجال ما يكبت لديهن روح المغامرة والإقدام

على الأنشطة الاجتماعية والبدنية التي تتسم بالتحدي، وهذه الحالة عبارة عن نتيجة منطقية لأساليب التنشئة الاجتماعية التي ترسخ الالتزام بالأدوار الجنسية.

وسعيا للكشف عن مجالات المقياس التي تسببت بالفرق في الدافعية العقلية بين الذكور والإناث استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي أفراد عينة البحث (الذكور والإناث) على الإبعاد الفرعية لمقياس الدافعية العقلية، وكما يلي:

1- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مجال التركيز العقلي (Mental focus) (40.878) درجة وبانحراف معياري قدره (5.403) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المجال نفسه (39.52) درجة وبانحراف معياري قدره (6.063) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.381) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 24) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية، ويمثل مجال التركيز العقلي النزعة نحو الإتقان والتنظيم والوضوح الفكري والمنهجية في مواجهة المهام والشعور بالراحة لدى الانخراط في حل المشكلات والثقة بالنفس بالقدرة على إكمال المهام المطلوبة في وقتها المحدد وبصورة دقيقة وواضحة، وهذه السمات تتأثر بشكل واضح بالتنشئة الاجتماعية، لذا يمكن ملاحظة الفرق بين الذكور والإناث في هذا المجال، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على رأي سوليمان (Soliman, 1989) إذ يرى أنه توجد فروق سلوكية مرتبطة بالنوع أو الجنس بين الذكور والإناث في الثقافات التي يحدث فيها تمايز واضح في الأدوار المرتبطة بالجنس، إذ يتم التركيز على الأدوار التقليدية للجنسين في المراحل المبكرة من العمر (Soliman,1989, p39). وقد اعتنت هورنر (Horner 1972) بأسباب الفروق بين الجنسين في الدافعية وطرحت مفهوم يفسر عدم استجابة المرأة لظروف الاستثارة الانجازية، وهذا المفهوم هو

الدافع لـ (تجنب النجاح) Motive to avoid Success (M-S) أو الخوف من النجاح Fear of Success وعدت هورنر (Horner) هذه الدافع على أنه أحد خصال الشخصية الكامنة والمستقرة لدى الإناث، والتي تتكون مبكرا أثناء اكتسابهن لهوية الدور الجنسي، فهن يتعلمن أن المنافسة غير مناسبة لهن بوصفهن إناثاً أو سيدات ويتولد لديهن صراع وخوف من النجاح، فنجاح المرأة الأكاديمي يعني فشلها بدورها بوصفها امرأة حسب توقعات المجتمع. (Horner, 1972, p162). ويشير كل من فوز وكيلر (Voss & Keller 1988) إلى أن الفروق الجنسية موجودة حتى لدى الأطفال الرضع، ومن المهم البحث عن جذور هذه الفروق في عمليات التنشئة الاجتماعية، وفي المعلومات المتراكمة حول الفروق النيورولوجية والتشريحية بين الجنسين (عبد الحميد، 2000، ص58).

2- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مجال التوجه نحو التعلم (Learning Orientation) (49.565) درجة وبانحراف معياري قدره (5.692) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المجال نفسه (48.52) درجة وبانحراف معياري قدره (5.861) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (1.822) (الجدول 24) وهي أصغر من نظيرتها الجدولية، لذا فالفرق ليس ذا دلالة إحصائية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن بعد التوجه نحو التعلم يمثل قدرة المتعلم على توليد دافعية لزيادة قاعدة المعارف لديه إذ يثمن التعلم من اجل التعلم، ويبدي عناية للاندماج في أنشطة التحدي، ويغذي فضوله العقلي من خلال البحث والاستكشاف (نوفل، 2009، ص428)، وهذا الأمر متوفر - حسب رأي الباحث- لدى كل من الذكور والإناث بمستوى متقارب، ويمكن ملاحظته في إقدام الإناث على التعلم والمنافسة والرغبة في التفوق في المجال الدراسي.

3- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مجال حل

المشكلات إبداعيا (Creative Problems Solving) (59.643) درجة وبانحراف معياري قدره (5.72) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المجال نفسه (57.29) درجة وبانحراف معياري قدره (7.282) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (3.622) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 24) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية. ويمكن تفسير هذه النتيجة، بأن الدرجة المرتفعة لهذا البعد تعكس طبيعة المتعلمين الذين لديهم إحساس قوي بالرضا عن الذات عند الانخراط في أنشطة معقدة أو ذات طبيعة متحدية أكثر من المشاركة في أنشطة تبد وسهلة، وميلهم للاقتراب من حل المشكلات بأفكار وحلول مبتكرة (نوفل، 2009، ص 439)، وأن طبيعة التربية في عدد من المجتمعات تشكل عوامل محددة لتوجه الإناث نحو الأنشطة التي تتضمن الابتكار والتحدي والمغامرة غير المحسوبة مما يرسخ لديهن النزعة نحو استعمال أساليب التفكير المتعارف عليها في مواجهة المواقف وإيجاد الحلول للمشكلات، فضلا عن الفروقات في تفضيل استعمال أنماط التفكير (الأيمن أو الأيسر أو المتكامل)، يذكر(سايلوستر، 1997) بأن نمط التفكير الأيمن يتميز بالمعالجة الكلية للمشكلة وتناول عدد من المتغيرات، وأنواع من المعلومات في آن واحد، ويختص بشكل أساس بالمواد غير اللفظية، ويتناول المهام المكانية البصرية، كما أنه يتميز بتكوين الاستعارات والمجازات والتخمين، ويعد التجديد ميزة من ميزاته، ويتصف النمط الأيمن بتفضيل المهمات التي تتطلب تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل. أما نمط التفكير الأيسر المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ الذي بدوره يتميز بالمعالجة التحليلية المنطقية، ويختص بشكل أساس بالمواد اللفظية والرقمية، والمعلومات المتعلقة بالزمن، والوقت، ويتميز أيضاً بمعالجة الأجزاء أي النظر للأجزاء أو الانتباه لها. ويعد أسلوب التحكم والضبط لمختلف أنواع السلوك ميزة من ميزاته، أما نمط التفكير المتكامل فيتميز باستعمال النمطين الأيمن والأيسر معاً وتفضيلهما بالدرجة نفسها. (الدليمي،

2005، ص10)، وأشارت عدد من الدراسات لتفضيل الذكور من الطلبة الجامعيين إلى استعمال نمط التفكير الأيمن أو المتكامل بشكل اكبر من الإناث ومنها دراسة روزماري (Rosemarie, 2002) ودراسة تان ويلمان (Tan-Willman 1981) ودراسة يونغ ولي (Wong and Lii 1980) إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور والإناث على نمط التفكير الأيمن لصالح الذكور، وأظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين النمط المتكامل والتفكير الإبداعي كما أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على نمط التفكير المتكامل لصالح الإناث (Wong & Lii,1980,p 94). وأظهرت نتائج دراسة القيسي (1990) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في استعمال النمط الأيمن لصالح الذكور، واظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية على الإبداع ونمط التفكير السائد الأيمن.

4- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مجال التكامل المعرفي (Cognitive Integrity) (50.312) درجة وبانحراف معياري قدره (6.299) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المجال نفسه (48.53) درجة وبانحراف معياري قدره (6.496) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.803) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 24) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن احد الأبعاد الفرعية المهمة لمجال التكامل المعرفي هو الفضول أو حب الاستكشاف Inquisitiveness، إذ يذكر (كاشدان 2004) (Kashdan, 2004) أن حب الاستطلاع مفهوم لنظام انفعالي إيجابي مصحوب بالرغبة في التعرف Recognition، في السعي وراء المعرفة والتنظيم الذاتي Self – Regulation المتعلق بالإبداع والجدة Novelty والتحدي Challenge. (Kashdan,

2004, p792). فضلا عن أن حب الاستطلاع مظهر أساس من مظاهر الدافعية المعرفية، ويشكل حجر الزاوية في كثير من مهام التعلم، لأنه ييسر الوظائف العقلية المعرفية ويجب إثراءه وتنميته في مراحل مبكرة لدى الفرد. (عجاج، 2000، ص 74) ويعد السلوك الاستكشافي احد العوامل الأساسية ضمن النشاط الخاص الذي يقوم به الفرد من اجل الحصول على المعلومات، إلا أن عدد من الدراسات لم تشر إلى هذا التمايز الواضح في هذا المتغير (الاستكشاف) يعود ذلك إلى الفروق الجنسية في مراحل الطفولة (عبد الحميد، 2000، ص11)، وأن العوامل غير المعرفية المرتبطة بالدافعية والشخصية والعوامل الثقافية والاجتماعية تمارس دوراً كبيراً في نمو حب الاستطلاع والميل إلى الاستكشاف. (Ben-Zur & Moshe, 1988)

الجدول (24)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في مجالات مقياس الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)

العينة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	دلالة الفرق عند مستوى معنوية 0.05
الذكور	التركيز العقلي	40.878	5.403	2.381	196	دالة
الإناث		39.52	6.063			
الذكور	التوجه نحو التعلم	49.565	5.692	1.822		غير دالة
الإناث		48.52	5.861			
الذكور	حل المشكلات إبداعيا	59.643	5.72	3.622		دالة
الإناث		57.29	7.282			
الذكور	التكامل المعرفي	50.312	6.299	2.803		دالة
الإناث		48.53	6.496			

الفرضية الخامسة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة التخصصات العلمية) على مقياس الدافعية العقلية (197,134) درجة وبانحراف معياري قدره (21,098) درجة بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة التخصصات الإنسانية) على المقياس نفسه (197,183) درجة وبانحراف معياري قدره (17.855) درجة ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (0.26)، (الجدول 25) وعند مقارنتها مع نظيرتها الجدولية البالغة (1.96) يتبين أن الفرق ليس ذا دلالة إحصائية.

الجدول (25)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	209	197.134	21.098	0.26	1.96	غير دال عند مستوى معنوية 0.05
إنساني	196	197.183	17.855			

يتبين من (الجدول 25) عدم وجود فرق دال إحصائيا في الدرجة الكلية لمقياس كاليفورنيا لقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني) ويمكن تفسير هذه النتيجة بالاعتماد على وجهة نظر ديبون و(De Bono 1998)

الذي يرى أن الأفراد جميعهم لديهم القدرة على التفكير الإبداعي والقدرة لاستثارة الدافعية العقلية لديهم (نوفل، 2009، ص437)، أي أن الدافعية العقلية ليست سوى نزعة متوفرة لدى العديد من الأفراد، وهي ليست ذات علاقة بالتخصص الدراسي، إذ إن كل من طلبة الأقسام العلمية والإنسانية يخضعون للبيئة الجامعية نفسها، ويشير (كروس 1997) أن الحافز الرئيس الذي يحافظ على مستوى عالٍ من الدافعية الداخلية هو الحاجة لتحقيق الشعور بالكفاية الشخصية والقدرة على التكامل بشكل فعال مع البيئة إذ يشعر الفرد بالمكافأة والرضا الداخلي عندما يشعر أنه شخص قادر على الفهم والسيطرة على العالم من حوله (Gross, 1996, p97)، ولم يجد الباحثان في الأدبيات السابقة ما يشير إلى أثر التخصص الدراسي في الدافعية العقلية.

الفرضية السادسة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الدافعية العقلية تبعا لمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة الصفوف الأولى) على مقياس الدافعية العقلية (198.763) درجة وبانحراف معياري قدره (19.728) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة الصفوف الرابعة) على المقياس نفسه (195.322) درجة وبانحراف معياري قدره (19.281) درجة، ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (1.770) وعند مقارنتها مع نظيرتها الجدولية البالغة (1.96) (الجدول 26) يتبين أن الفرق ليس ذا دلالة إحصائية.

الجدول (26)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الدافعية العقلية بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
الأول	216	198.763	19.728	1.770	1.96	غير دال عند مستوى معنوية 0.05
الرابع	189	195.322	19.281			

ويمكن تفسير هذه النتيجة في كون الطلبة الجدد (طلبة الصفوف الأولى) يمتلكون عدد من عوامل التحفيز الداخلي التي تدفعهم باتجاه المثابرة وزيادة دافعيتهم، إذ تمثل مرحلة الجامعة تجربة جديدة تتحدى قدرات الطالب المستجد مما يجعله يزيد من دافعيته ليكون على مستوى هذا التحدي، في حين أن زيادة الخبرة والقدرة على تنظيم الذات ووضوح الرؤية المستقبلية للأهداف لدى طلبة الصف الرابع، كونها عوامل تؤدي إلى زيادة الدافعية العقلية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة رانسدل (Ransdell 2009) التي أظهرت وجود علاقة ايجابية بين الدافعية العقلية والطلبة الأكبر سنا إذ يكون لديهم تنظيما أفضل للذات وهو أحد إبعاد التركيز العقلي وأنهم أكثر دافعية للتوجه نحو التعلم والتحصيل. (Ransdell, 2009, p2)

الهدف الخامس: التعرف على دلالة الفرق في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغيرات الآتية:

أ- نوع الجنس (ذكور/ إناث).
ب- التخصص الدراسي (علمي/ إنساني).
ج- الصف الدراسي (الثاني/ الرابع).

لتحقيق هذا الهدف جرى اختبار صحة الفرضيات الآتية:

الفرضية السابعة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على مقياس الذكاء الانفعالي (297.258) درجة وبانحراف معياري قدره (26.421) درجة بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على المقياس نفسه (285.955) درجة وبانحراف معياري قدره (27.412) درجة، ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (4.226) (الجدول 27) وهي أكبر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96)، ويتبين أن الفرق دال إحصائيا لصالح الذكور

الجدول (27)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)

العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	205	297.258	26.421	4.226	1.96	دال عند مستوى معنوية 0.05
الإناث	200	285.955	27.412			

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المصدر 2007) التي أشارت إلى وجود فروق دالة لصالح الذكور في نتائج تطبيق مقياس الذكاء الانفعالي، وتتفق مع نتيجة دراسة ليوزن (Lyusin, 2006) التي أسفرت عن أن الذكور أكثر قدرة على التحكم في التعبير عن انفعالاتهم اتجاه الآخرين مقارنة بالإناث (جودة، 2007،

ص726)، وتتفق مع نتائج دراسة (فات وها و2003) (Fatt & How 2003) التي أكدت وجود فروق بالذكاء الانفعالي تعزى لمتغير نوع الجنس ولصالح الذكور.

ويعتقد الباحثان أنه من الممكن تفسير هذه النتيجة في أن طبيعة المجتمع العراقي المستندة إلى التقاليد والعادات (الشرقية) لازالت تدفع الرجل إلى تحمل الجزء الأكبر من المسؤولية في أنظمة التفاعل الاجتماعي وفي إدارة شؤون الأسرة وتوفير متطلباتها وتحمل المسؤولية، لذا فعليه أن يتحلى بالصفات القيادية التي يترتب عليها أن يكون أكثر وعيا بذاته ومعرفة لحالته المزاجية وقدرة على التحكم بانفعالاته، أي ببساطة (عليه أن يكون رجلا)،

ولغرض الكشف عن أبعاد المقياس التي تسببت بالفرق استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعتي أفراد عينة البحث (الذكور والإناث) وأظهرت النتائج ما يلي:

1- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على بعد (الوعي بالذات Self-Awareness) (36.384) درجة وبانحراف معياري قدره (5.175) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على البعد نفسه (35.108) درجة وبانحراف معياري قدره (7.044) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.077) وهي اكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 28) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية، ويعتقد الباحثان أن تفوق الذكور على الإناث في بعد الوعي بالذات يعزى إلى عدد من الخصائص النفسية التي تفرضها طبيعة التنشئة الاجتماعية التي يتعرض لها الذكور دون الإناث، ومنها عدد من السمات والخصائص القيادية، وهذه الخصائص تتطلب من الفرد من أن يعي الجوانب الانفعالية والدافعية لذاته.

2- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على بعد (تنظيم

الذات Self – Regulation) (47.477) درجة وبانحراف معياري قدره (5.205) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على البعد نفسه (45.970) درجة وبانحراف معياري قدره (5.457) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (2.845) وهي اكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 28) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن تماس الذكور بشكل اكبر من الإناث مع أحداث الحياة المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغيرها ما تولد لديهم قدرة التحكم في انفعالاتهم وأمزجتهم بطريقة تجعلهم أكثر توافقا مع الأحداث الجارية.

3- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على بعد (الدافعية Motivation) (60.098) درجة وبانحراف معياري قدره (6.575) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على البعد نفسه (57.430) درجة وبانحراف معياري قدره (6.949) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (3.968) وهي اكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 28) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية، ويرى الباحثان أنها نتيجة منطقية ومنسجمة مع نتيجة الفرضية الأولى للبحث ومعززة له، ويذكر جولمان Goleman أن دافعية الذات (حفز الذات) تعني أن الذكاء الانفعالي يؤثر بقوة وعمق في القدرات الأخرى كافة إيجابا أو سلبا، لأن حالة الفرد الانفعالية تؤثر في قدراته العقلية وأدائه بشكل عام. (Goleman ,1999, p15)، وحسب اعتقاد الباحثين ففي نظر عدد من المجتمعات – ومنها المجتمع العراقي– قد لا تترتب عواقب كبيرة على نقص الدافعية لدى الإناث في حين أن نقص الدافعية لدى الذكور قد يمثل خللا كبيرا يستدعي من المجتمع التركيز عليه والوقوف على أسبابه.

4- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على بعد (التعاطف Empathy) (55.546) درجة وبانحراف معياري قدره (6.319) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على البعد نفسه (55.024) درجة وبانحراف معياري قدره (6.455) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (0.822) وهي اصغر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 28) لذا فالفرق غير دال إحصائيا، ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن ليس هنالك من فرق بين الذكور والإناث في بعد التعاطف كما هو متوقع، ويفسر ذلك بالاعتماد على رأي (جودة 2006) إذ أشار إلى أن عدداً من الآراء أكدت على أن المرأة تتسم بالتعاطف والقدرة على التعبير عن المشاعر، إلا أن هذه الآراء استندت إلى القوالب النمطية التي لا تعتمد على أساس منطقي يدعمها، ومن ثم فمن المفضل أن ينظر إلى الرجل والمرأة على أساس قدرات كل منهما وليس على أساس النوع (جودة، 2006، ص726).

5- بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الذكور) على بعد (المهارات الاجتماعية Social Skills) (98.014) درجة وبانحراف معياري قدره (11.784) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (الإناث) على البعد نفسه (92.703) درجة وبانحراف معياري قدره (11.282) درجة، ولغرض التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين باستعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين تبين أن القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (4.633) وهي اكبر من نظيرتها الجدولية، (الجدول 28) لذا فالفرق ذو دلالة إحصائية، وتعزى هذه النتيجة إلى أن الذكور يحظون بفرص اكبر من الإناث في التفاعل الاجتماعي بسبب فرصة الاتصال المباشر مع المحيطين به من أفراد المجتمع، ويذكر (عجاج 2004) أن عدداً من الدراسات قد حددت المهارات الانفعالية اللازمة

للحفاظ على العلاقات الوثيقة مع الآخرين وهي: القدرة على تنظيم الجماعات (مهارات القيادة)، الحلول التفاوضية (مهارة الوساطة)، والقدرة على الاتصال الشخصي (مهارة التفهم والتواصل) والقدرة على التحليل الاجتماعي (مهارة اكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة)، (عجاج، 2002، ص43). وقام جولمان وبوياتز وري عام 2000 (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000) بوضع نموذج للذكاء الانفعالي ركز فيه على بيئة أو مكان العمل، لذا يبرر الباحثان هذه النتيجة بأن فرصة الطلاب أفضل من فرصة الطالبات في تنمية هذه المهارات.

الجدول (28)

نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق في أبعاد الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير نوع الجنس (ذكور/ إناث)

العينة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق عند مستوى معنوية 0.05
				المحسوبة	الجدولية	
الذكور	الوعي بالذات	36.384	5.175	2.077	1.96	دالة
الإناث		35.108	7.044			
الذكور	تنظيم الذات	47.477	5.205	2.845		دالة
الإناث		45.970	5.457			
الذكور	الدافعية	60.098	6.575	3.968		دالة
الإناث		57.430	6.949			
الذكور	التعاطف	55.546	6.319	0.822		غير دالة
الإناث		55.024	6.455			
الذكور	المهارات الاجتماعية	98.014	11.784	4.633		دالة
الإناث		92.703	11.282			

الفرضية الثامنة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ إنساني)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة التخصصات العلمية) على مقياس الذكاء الانفعالي (290.023) درجة وبانحراف معياري قدره (27.576) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة التخصصات الإنسانية) على المقياس نفسه (293.438) درجة وبانحراف معياري قدره (27.317) درجة، ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (1.25) وهي أصغر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96).

الجدول (29)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير التخصص الدراسي (العلمي/ الإنساني)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
علمي	209	290.023	27.576	1.25	1.96	غير دال عند مستوى معنوية 0.05
إنساني	196	293.438	27.317			

وتشير النتيجة إلى أن الفرق غير دال إحصائيا وذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة جميعهم في الأقسام العلمية والإنسانية يخضعون للعوامل نفسها ضمن البيئة الجامعية المتميزة عن بقية المراحل التعليمية التي تتيح تحقيق النمو المتوازن لشخصية الطالب وزيادة قدرته على الضبط والتحكم بانفعالاته وإظهار النضج في التعامل مع الآخرين وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة

(عجوة 2003) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين ذوي التخصصات العلمية والأدبية (الإنسانية) في الذكاء الانفعالي. وتتفق كذلك مع دراسة (الدردير 2004) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة في متغير التخصص (علمي - إنساني) وتتفق مع نتيجة دراسة (قشطة 2009) بعدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي بين الطلبة تعزى لمتغير التخصص (العلمي - إنساني) .

الفرضية التاسعة: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على اختبار الذكاء الانفعالي تبعا لمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)".

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة الصفوف الأولى) على مقياس الذكاء الانفعالي (198.763) درجة وبانحراف معياري قدره (19.728) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة البحث (طلبة الصفوف الرابعة) على المقياس نفسه (195.322) درجة وبانحراف معياري قدره (19.280) درجة، ولغرض التحقق من دلالة الفرق بين المتوسطين تم استعمال الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين وتبين أن قيمة (t) المحسوبة قد بلغت (1.770)، (الجدول 30)، وهي أصغر من نظيرتها الجدولية البالغة (1.96)، وتشير النتيجة إلى أن الفرق غير دال إحصائيا وبذلك تقبل الفرضية الصفرية التي وضعها الباحث.

الجدول (30)
نتائج الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفرق في مستوى الذكاء الانفعالي بين أفراد عينة البحث تبعا للمتغير الصف الدراسي (الأول/ الرابع)

الصف	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		دلالة الفرق
				المحسوبة	الجدولية	
الأول	216	198.763	19.728	1.770	1.96	غير دال عند مستوى معنوية 0.05
الرابع	189	195.322	19.28			

ويعزو الباحثان هذه النتيجة، من ناحية تكون الخبرات الاجتماعية والانفعالية لدى فئة الشباب بصورة مبكرة نتيجة لزيادة فرص التواصل والاطلاع عن طريق وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات والقنوات الفضائية، التي تقدم عدداً من نماذج الخبرات الجاهزة دون المرور بالخبرات الانفعالية والاجتماعية المكتسبة عن طريق التجارب الذاتية، إذ يشير (المساعيد 2009) إلى أهمية خبرات الفرد الاجتماعية في زيادة وعيه بذاته وتكوين واكتساب مهارات الذكاء الانفعالي (المساعيد، 2009، ص 132) إذ يشكل الوعي في الذات المحور الرئيسي للذكاء الانفعالي والذي يرى جولمان بأنه انتباه الفرد المستمر لحالاته الانفعالية الداخلية، وفي هذا الوعي التأملي يلاحظ العقل ويتفحص الخبرة ذاتها بما في ذلك الخبرة الانفعالية (روبنسون وسكوت، 2000، ص43)

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (مغربي 2008) التي أشارت إلى عدم وجود تأثيرات دالة إحصائيًا لسنوات الخبرة على الذكاء الانفعالي أو مكوناته الفرعية.

ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (عجوة 2002) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة في الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة الأكبر سنا.ودراسة (المساعيد 2009) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستويات الدراسية في الذكاء الانفعالي لطلبة الجامعة لصالح طلبة المرحلة الرابعة عند المقارنة مع طلبة الصف الأول.

ثانيا : الاستنتاجات :

من خلال ما توصل إليه الباحثان من نتائج في حدود بحثه يستنتجان المؤشرات الآتية:

1- يتمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الدافعية العقلية. أي بنزعة إلى التفكير الناقد. وعادات عقلية محفزة للتفكير.

2- يتمتع طلبة جامعة الموصل بمستوى عال من الذكاء الانفعالي. وهذا يعزى إلى أنهم يمتلكون مجموعة من مهارات وقدرات هذا النوع من الذكاء.

3- وجود علاقة ارتباطيه موجبة داله إحصائيا بين الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي. ويستدل من ذلك أن هنالك تداخلا بين المتغيرين في عدد من مجالاتهما والمهارات المكونة لكل منهما، سببا هذه النتيجة.

4- تفوق أفراد عينة البحث الذكور على الإناث في كل من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي، ويعتقد أن هذه الحالة نتيجة لأثر أساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في المجتمع التي ترسخ الالتزام بالأدوار الجنسية، لاسيما أن عدة إشارات وجدت متضمنة في الأدبيات إلى أن الذكاء الانفعالي، والدافعية بشكل عام تتأثران بالتنشئة الاجتماعية والتنميط الجنسي.

5- يمتلك أفراد عينة البحث من كلا التخصصين الدراسيين (العلمي/ الإنساني) مستويات متقاربة بشكل كبير في كل من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي ويمكن القول إن متغيري البحث لا يتحددان بنوع التخصص الدراسي ولا يتأثران به، فما يمتلك الفرد من استعدادات دافعية ومهارات ذكاء انفعالي هو حصيلة عوامل ليس للتخصص الدراسي علاقة به.

6- يمتلك أفراد عينة البحث من كلا الصفين (الأول/ الرابع) مستويات متقاربة في كل من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي. ويعتقد الباحثان أن طلبة الصفوف الأولى يمتلكون عدداً من عوامل التحفيز الداخلي التي تدفعهم باتجاه المثابرة وزيادة دافعيتهم، ومهارات الذكاء الانفعالي ما مكنهم من أن يظهروا أداءً مساويا لأداء زملائهم في الصفوف الرابعة في استجاباتهم على أداتي البحث.

ثالثاً: التوصيات

نظرا لما توصل إليه الباحثان من أهمية كل من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي فإنهما يقدمان التوصيات الآتية:

أ- لأجل الحفاظ على المستوى العال المتحقق من الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل يوصى بما يأتي :

1- عناية الجامعة بتنمية الجانب الوجداني للتفكير الناقد بشكل متكامل مع مهاراته المعرفية

2- عناية أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة بتنمية رغبات الطلبة وتوجههم نحو التعلم بزيادة فاعلية نمط التعليم المستند إلى أساليب التفكير، وإيجاد بيئة تعليمية قادرة على خلق عوامل المتعة والتحدي في التعلم والتفكير، والابتعاد عن أساليب الحشو وتخزين المعلومات، وضرورة استعمال الأنشطة والمواقف التعليمية المختلفة التي تثير تفكير الطلبة وتحفزهم على أعمال العقل بدلاً من التلقي السلبي للمعلومات، ويتحقق ذلك من خلال دور المدرس ذو خبرة، وتوفير عدد من الأجهزة والأدوات الحديثة اللازمة.

3- قيام الأقسام العلمية في الجامعة بوضع الخطط والبرامج العلمية والإرشادية لتدعيم مستوى الذكاء الانفعالي والتوعية بأهميته في زيادة فرص نجاح الطالب ودافعيته للانجاز على الصعيد العلمي والمهني .

4- إقامة الوحدات الإرشادية في الكليات لقاءات دورية للتعريف بمهارات الذكاء الانفعالي وبيان أهميته في حياة ومستقبل الطالب الجامعي العلمية والمهنية.

5- عناية المؤسسات التربوية ما دون المرحلة الجامعية بإعداد المناهج الدراسية واستعمال طرائق التدريس المناسبة لتنمية عادات العقل المحفزة للتفكير عند الطلبة، مثل عادات المثابرة والتفكير بمرونة والدقة والتحدي والإصغاء

بتفهم وتعاطف والاستعداد للتعليم المستمر وغيرها من العادات الايجابية، لتترسخ لديهم بشكل مبكر عادات التفكير الجيد، إذ يكون جزءا من شخصياتهم.

ب- لأجل رفع مستوى الدافعية العقلية والذكاء الانفعالي لدى الإناث يوصى بابتعاد أولياء الأمور عن أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يعتمد التمييز ضد الإناث فيما يخص الحث على المبادرة والثقة بالنفس وتحمل المسؤولية، واستعمال الأسلوب العادل بين الجنسين في تربية النشء، لإتاحة الفرصة وتهيئة الأجواء المناسبة للإناث لإظهار قدراتهن الكامنة في الدافعية العقلية وأساليب التفكير ومهارات الذكاء الانفعالي.

رابعاً: المقترحات

استكمالاً لنتائج الدراسة الحالية يقدم الباحثان مقترحات لإجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

1- أثر برنامج مستند إلى الذكاء الانفعالي في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة.

2- علاقة النزعة للتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة بمهاراتهم في التفكير الناقد.

3- أثر برنامج تربوي في تنمية عادات العقل الايجابية لدى طلبة الجامعة.

4- علاقة كل من التفكير الناقد والنزعة للتفكير الناقد بدافعية الانجاز لدى الطلبة.

5- فاعلية برنامج مقترح مستند إلى نموذج (مارزانو) في تنمية الدافعية العقلية لدى الطلبة.

المصــادر

تحتوي هذه المصادر على :

- أولا: المصادر العربية.
- ثانيا: المصادر الأجنبية.

المصـــادر

أولاً: المصادر العربية

1- إبراهيم، مجدي عزيز (2007): **التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء: سيناريوهات تربوية مقترحة**، دار عالم الكتب، القاهرة .

2- أبوجادو، صالح محمد، محمد بكر نوفل. (2010): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن

3- أبوجادو، صالح محمد علي (2000): **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن

4- أبوحطب، فؤاد وأمال صادق، (1980): **علم النفس التربوي**، ط 2، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

5- أبوحطب، فؤاد وآمال صادق (1996): **القدرات العقلية**، ط5، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

6- أبورياش، حسين وآخرون (2006): **الدافعية والذكاء العاطفي**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع. عمان.

7- أبوعليا، محمد، (2007): "العلاقة بين استراتيجيات فوق المعرفة والدافعية الداخلية والخارجية وبين المتغيرات الأخرى لدى طلبة الجامعة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، **مجلة المنارة**، المجلد 13، العدد 3. ص 11-32

8- أبوعلام، رجاء محمود(2007)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، دار النشر للجامعات، مصر.

9- أبوعواد، فريال (2009): "البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية AMS دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن" **مجلة جامعة دمشق** - المجلد 25 - العدد 3، 4، ص 433– ص 471

10- الازيرجاوي، فاضل محسن، (1991): **أسس علم النفس التربوي**، دار الكتب للطباعة والنشر، الموصل، العراق

11- الأعسر، صفاء يوسف (1998): **تعليم من اجل التفكير**، دار قباء للطباعة والنشر القاهرة

12- آل مشرف، فريدة عبد الوهاب (2000): مشكلات طلبة جامعة صنعاء وحاجاتهم الإرشادية – دراسة استطلاعية، **المجلة التربوية**، المجلد (14)، العدد (54) ص ص 169–207

13- ألبياتي، محاسن احمد، ادهم إسماعيل .(2009): التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بدافع الانجاز الدراسي لدى طلبة جامعة الموصل. كلية التربية–جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية/ **المؤتمر العلمي السنوي الثالث لكلية التربية الأساسية جامعة الموصل**

14- أمين، أسامة ربيع، (ب ت): **التحليل الإحصائي باستخدام برنامج SPSS**، الجزء الأول http: //www.4shared.com/file/20600919...ok_Spss_1.html

15- انجلر، باربرا.(1990): **مدخل إلى نظريات الشخصية**، ترجمة فهد عبدالله دليم دار الحارثي للطباعة والنشر، الطائف

16- أندرسون، جون ر، (2007): **علم النفس المعرفي وتطبيقاته**، ترجمة محمد صبري سليط، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن

17- الأنصاري، سامية وحلمي الفيل .(2009): **ما وراء معرفة الذكاء الوجداني**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة

18- البرغوثي، بشير شريف (2000): **إدارة العقل البشري الجديد رؤية إسلامية**، دار الزهران للطباعة والنشر، عمان

19- بلوم، س بنيامين وآخرون (1983)، **تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجر وهيل للنشر .

20- ألبياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا زكي اثناسيوس (1977)، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل.

21- توق، محيي الدين وآخرون (2002)، **أسس علم النفس التربوي**، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

22- جابر، عبدالحميد جابر(1986): **نظريات الشخصية**، دار النهضة العربية، القاهرة

23- جابر، جابر عبد الحميد (1986 – ب): **مدخل لدراسة السلوك الإنساني**، القاهرة، دار النهضة العربية.

24- جابر، عبد الحميد جابر (1992): **مهارات طالب الجامعة**، دار النهضة العربية، القاهرة

25- جابر، عبد الحميد جابر، (2003): **الذكاءات المتعددة والفهم، تنمية وتعميق**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة .

26- جامعة الموصل (2012): الموقع الالكتروني لجامعة الموصل
http: //mosuluniversity.com/

27- جرادات، عزت وآخرون (1987)، **مدخل إلى التربية**، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

28- جروان، فتحي عبد الرحمن (2010): **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط5، دار الفكر عمان، الأردن

29- الجسماني، عبد علي (1984)، **علم النفس وتطبيقاته التربوية والاجتماعية**، مكتبة الفكر العربي، بغداد، العراق.

30- الجعافرة، أسمى عبد الحافظ وعمر محمد عبد الله الخرابشة (2009): "درجة امتلاك المتفوقين في مدرسة اليوبيل بالأردن لمهارات التفكير الناقد". **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد 122، ص 367-394.

31- جودة، امال .(2007): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى"، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، المجلد 21، (3)، 2007 ص ص 697 - 738.

32- جولمان، دانيال.(2000): الذكاء العاطفي (ترجمة ليلى الجبالي) **عالم المعرفة**، العدد626، الكويت

33- جولمان، دانيال (2000- ب): **ذكاء المشاعر (الذكاء الانفعالي)**، ترجمة هشام الحناوي، القاهرة، الجيزة هلا للنشر والتوزيع

34- الحارثي، إبراهيم احمد (2001). **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ.** ط ١، الرياض، مكتبة الشقري، الرياض

35- حبيب، مجدي عبد الكريم (1995): **دراسات في أساليب التفكير**، ط1 مكتبة النهضة المصرية، القاهرة

36- الحسناوي، موفق عبدالعزيز.(2010): دور الجامعة في بناء شخصية الطالب . **شبكة النبأ المعلوماتية**- http: //annabaa.org/nbanews

37- حسين، سلامة عبد العظيم وطه عبد العظيم حسين (2006): **الذكاء الوجداني للقيادة التربوية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية.

38- حسين، محمود حبشي (2003): "البناء العاملي لمكونات الذكاء الانفعالي لدى عينة من المتفوقين وغير المتفوقين من طلاب التعليم الثانوي العام باستخدام التحليل العاملي التحققي"، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية جامعة المنوفية، العدد 2.

39- الحلو، محمد (1999): **علم النفس التربوي - نظرة معاصرة**، ط ١، مكتبة الأمل للطباعة والنشر، غزة.

40- الخالدي، محمد (2005): "استخدام إستراتيجية الذكاء المتعدد في تدريس العلوم لدى معلم العلوم بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد ١٠٨، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

41- الخضر، عثمان محمود(2002): "الذكاء الانفعالي هل هو مفهوم جديد"، **مجلة دراسات نفسية**، المجلد 12، العدد1، ص 5 - ص 41، (رانم)، القاهرة.

42- خليل، سعاد (2004): "الذكاء العاطفي"، المنتدى العربي الموحد، دورة الذكاء العاطفي، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد (32)، العربي الموحد لنقل المعلومات (www.4uarab.com)

43- خوالدة، محمود عبدالله . (2004). **الذكاء العاطفي: الذكاء الانفعالي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

44- خوري، جورج توما .(1996): **الشخصية: مفهومها وسلوكها وعلاقتها بالتعلم**، ط1، المؤسسة الجامعية للطباعة والنشر، بيروت

45- داود، إيمان كامل .(2003): **أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الاني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع انجازهم فيها**

في محافظة طول كرم، رسالة ماجستير منشورة. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

46- الدردير، عبد المنعم أحمد (2004): **علم النفس المعرفي**، دراسات معاصرة، ط1، عالم الكتب للنشر، القاهرة .

47- الدليمي، ياسر محفوظ (2004): **اثر برنامج المواهب المتعددة في تنمية أنماط التفكير المرتبطة بنصفي الدماغ (الأيمن، الأيسر) لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، أطروحة دكتوراه(غير منشورة)، جامعة الموصل، كلية التربية .

48- دوران، رودي (1985)، **أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم**، ترجمة محمد سعيد جبارين وآخرون، دار الأمل، الأردن.

49- الديدي، رشا (2005): "الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس"، **مجلة علم النفس العربي المعاصر**، المجلد الأول، العدد 1، ص69 – 112

50- راجح، أحمد عزت.(1999): **أصول علم النفس**، ط11، دار المعارف، القاهرة

51- راشد، مرزوق راشد(2005): **علم النفس التربوي نظريات ونماذج معاصرة**، ط1، عالم الكتب، القاهرة

52- الربيع، فيصل خليل (2007): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

53- رزوق، أسعد (1979): **موسوعة علم النفس**، ط2، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت.

54- رضوان، وسام سعيد.(2004): **الدافع المعرفي والبيئة الصفية وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الرابع**، دراسة ماجستير، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة غزة

55- روبنس، بام وسكوت، جاك.(2000): **الذكاء الوجداني**، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء كفافي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة .

56- الروسان، فاروق (1999) **أساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

57- الريماوي، محمد عودة وآخرون، (2004): **علم النفس العام** . الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .

58- الزغلول، عماد عبد الرحيم وعلي الهنداوي (2010): **مدخل إلى علم النفس**، الطبعة السادسة، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة .

59- الزغلول رافع نصير ؛ وعماد عبد الرحيم الزغلول (2003): **علم النفس المعرفي**، ط1، دار الشروق، عمان، الأردن.

60- زهران، حامد عبد السلام (1984): **علم النفس الاجتماعي**، عالم الكتب، القاهرة.

61- الزوبعي، عبدالجليل وآخرون (1981)، **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل.

62- الزيات، فتحي مصطفى (1995): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، سلسلة علم النفس المعرفي، ط1، دار الوفاء للطبع والنشر التوزيع، المنصورة.

63- ملحم، سامي محمد (2009): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن.

64- سايلوستر، روبرت (1997): " **كيف ينظم المخ عبر ثلاثة تنظيمات (أوجه) لمعالجة عمليات التعقد والسياق والاستمرارية** " . مقالة ضمن كتاب منهاج مدرسي للتفكير تعريب أ. د . علاء الدين كفافي، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

65- ستيرنبرج، روبرت (2009): **تعليم مهارات التفكير**، ط1، (ترجمة أحمد المغربي) دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر

66- سعادة، جودت احمد (2003). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**. ط 1، دار الشروق، عمان.

67- سعادة، جودت احمد (2006). **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)**.ط 1، الإصدار الثاني، دار الشروق، عمان.

68- سعفان، محمد إبراهيم (2003): **دراسات في علم النفس والصحة النفسية، اضطراب انفعال الغضب**،، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

69- سعيد، سعاد جبر، (2006): " **أثر برنامج تعليمي في التربية الإسلامية مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي في تنمية مفهوم الذات ودافعية التعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**" أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

70- سعيد، سعاد جبر.(2008): **علم النفس التربوي**، ط1، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن

71- السليتي، فراس محمود (2006): **التفكير الناقد والإبداعي وإستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة**، جدار للكتاب العالمي، عمان، الأردن.

72- سمارة، عزيز وآخرون (1989)، " **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط2، دار الفكر، للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

73- سمور، خالد قاسم (2007)، **الإحصاء**، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

74- سولو، روبرت، (1996): **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب وآخرون، دار الفكر الحديث، **الكويت**.

75- السيد، وليد شوقي شفيق (2005): **النموذج البنائي للكفاية المدركة والتوجه الدافعي وطلب المساعدة الأكاديمية والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

76- السيد، فؤاد البهي (1979): **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**، ط3، دار الفكر العربي.

77- السيد، فؤاد البهي (1994): "**الذكاء من منظور جديد**"، الطبعة الخامسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

78- سيد أحمد وعطية عطية محمد.(2008): **التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للانجاز والرضا عن الدراسة لدى طلبة جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية**، بحث منشور، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر.

79- السيد، سليمان. (2000): **صعوبات التعلم . تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها**، ط1، القاهرة، دار الفكر العربي

80- السيد، عزيزة (1995). **التفكير الناقد دراسة: في علم النفس المعرفي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة .

81- شبيب، محمود محمد (1998). "بعض أنماط السلوك الدافعي للمعلم كما يدركها الطلاب وعلاقتها بالدافعية الداخلية لديهم"، جامعة جنوب الوادي، كلية التربية بقنا، **مجلة العلوم التربوية**، .العدد (١٠)، ص 163–188

82- **الشرقاوي**، أنور محمد (1983)، **التعلم: نظريات وتطبيقات**، ط3، مكتبة لأنجلو المصرية، القاهرة.

83- شقورة، عبد الرحيم شعبان.(2002): **الدافع المعرفي واتجاهات طلبه كليات التمريض نحو مهنه التمريض وعلاقة كل منهما بالتوافق الدراسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية، غزة.

84- شواشرة، عاطف حسن.(2007): **فاعلية برنامج في الإرشاد التربوي في استثارة دافعية الإنجاز لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل الدراسي (دراسة حالة)** "كلية الدراسات التربوية/ الجامعة العربية المفتوحة، فرع الأردن.
http: //www.ed-uni.net/

85- الشيخ، عمر وجهاد صليبي، (1986)، " دور الجامعة الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها"، **مجلة العلوم الاجتماعية**، العدد 4، المجلد 14، الجامعة الأردنية، عمان.

86- الشيخ، سليمان الخضري (2008): **الفروق الفردية في الذكاء**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

87- صادق، ضياء جعفر (1994)، "دور الجامعة في البناء النفسي للطلبة من وجهة نظر الطلبة"، **مجلة التربية والعلم**، العدد15، مجلد14.

88- صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكبيسي (1999): **علم النفس العام**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد الأردن

89- الضامن، منذر (2006): "الدافعية واستراتيجيات التعلم لدى طلبة جامعة السلطان قابوس"، **مجلة شبكة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (10) - 11، ص ص 143- 151.

90- الطريا، احمد وعد الله حمد الله، (2001): **اتجاهات الحداثة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل .

91- الطريري، عبد الرحمن سليمان (1999): **اختبار القدرات العقلية**، ط1، دار الكتب الجامعية، العين، الإمارات العربية المتحدة

92- طنوس، فراس جورج .(2007): **أثر التدريب على إستراتيجية حل المشكلة**

المستند إلى السمات الانفعالية - السلوكية في تنمية دافعية التعلم، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك عمان الأردن.

93- الطواب، سيد محمود (1994): **علم النفس التربوي، التعلم والتعليم**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

94- الطويل، عزت عبد العظيم.(1999): **معالم علم النفس المعاصر**، ط3، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

95- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (2002): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

96- عاقل، فاخر (1986): **مدارس علم النفس**، دار العلم للملايين، بيروت.

97- العبادي، زين حسن أحمد (2008): **أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان الأردن.

98- عبد الخالق، أحمد محمد (1993): **استخبارات الشخصية**، ط 2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

99- عبد الخالق، أحمد محمد (1996) **قياس الشخصية**، الكويت، ط1، جامعة الكويت، الكويت.

100- عبد الحميد، شاكر وخليفة عبد اللطيف.(2000): **دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال**، دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

101- عبد الرحمن، سعد، (1998): **القياس النفسي "النظرية والتطبيق"**، ط3، دار الفكر العربي. القاهرة.

102- عبد القادر طه، فرج (2000): **أصول علم النفس الحديث**، دار قباء للتوزيع والنشر، القاهرة.

103- عبد القادر، محمد وعبد المطلب القريطى (1997): **مبادئ علم النفس**، النهضة المصرية، القاهرة .

104- عبد الله، معتز وعبد اللطيف خليفة (2001): **علم النفس الاجتماعي**، دار الغريب للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

105- عبد الهادي، نبيل، وليد عياد (2009): **استراتيجيات تعلم مهارات التفكير، بين النظرية والتطبيق**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

106- عبد الهادي، جودت عزيز(2000): **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**، ط1، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

107- العبدالات، أسماء ضيف الله (2008): **فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيّف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن**، أطروحة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

108- عبده، عبد الهادي السيد، وفاروق عثمان.(2002): **القياس والاختبارات النفسية**، دار الفكر العربي، القاهرة .

109- عبيد، إدوارد شحادة، (2004): **أثر إستراتيجيتي التفكير الاستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

110- العبيدي، سرى غانم .(2006): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة**، دراسة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الموصل.

111- العتوم، عدنان يوسف (2004): **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**. دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.

112- العتوم، عدنان يوسف، عبد الناصر ذياب الجراح، موفق بشارة .(2011): **تنمية مهارات التفكير، نماذج وتطبيقات عملية**، ط3، دار المسيرة، عمان، الأردن.

113- عثمان، عبدالرحمن أحمد (2012): "البيئة الفيزيقية والبنيات التحتية بكليات الاقتصاد والعلوم الإدارية وعلاقتها بالتحصيل والعنف لدى الطلاب في الجامعات السودانية"، مركز البحوث والدراسات الإفريقية، جامعة إفريقيا العالمية، **مجلة دراسات إفريقية**، العدد 42، الخرطوم

114- عثمان، فاروق السيد ورزق، محمد عبد السميع (1998). "الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه"، **مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة**، العدد 38، ص 3 – 31 .

115- عجاج، خيري المغازي (2000-أ): **دافعية حب الاستطلاع "الابتكارية الأولية" المفاهيم النظرية والتطبيقات**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

116- عجاج، خيري (2000-ب): **الذكاء الوجداني، الأسس والتطبيقات**، ط1، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

117- عجوة، عبد العال حامد (2002): "الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من الذكاء المعرفي والعمر والتحصيل الدراسي والتوافق النفسي لدى طلاب الجامعة"، **مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية**، المجلد (13)، العدد(1)، ص ص (249-344).

118- العجيلي، صباح حسين وآخرون (1990) **القياس والتقويم**، دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.

119- عدس، محمد عبد الرحيم .(1997): **الذكاء من منظور جديد**، ط1، دار الفكر، عمان، الأردن.

120- عدس، محمد عبد الرحيم (2000): **المدرسة وتعليم التفكير**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

121- عدس، عبد الرحمن ومحي الدين توق، (1983): **المدخل إلى علم النفس**، ط3، مركز الكتب الأردني، عمان.

122- عطية، عز الدين جميل (1997): "تطور مفهوم دافعية الانجاز في ضوء نظرية العز وتحليل الإدراك الذاتي للقدرة والجهد وصعوبة العمل". **مجلة الثقافة النفسية**، المجلد 8، العدد (32)، ص 119-105 مركز الدراسات النفسية والنفسية-الجسدية.

123- العكايشي، بشرى احمد جاسم (2003)، **التوافق في البيئة الجامعية وعلاقته بالذكاء الانفعالي وقلق لمستقبل لدى طلبة الجامعة**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية الجامعة المستنصرية.

124- علام، صلاح الدين محمود. (2005): **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية "البارامترية واللابارامترية"**، دار الفكر العربي، القاهرة.

125- العلوان، أحمد فلاح وخالد عبد الرحمن العطيات (2010): "العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن"، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، ص 683 - ص 717 .

126- علي، عبد الكريم سليم، (1990) **"موقع الضبط لدى أبناء الشهداء وأقرانهم الذين يعيشون مع آبائهم في المرحلة المتوسطة** " رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة صلاح الدين.

127- عودة، أحمد (1999)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط3، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.

128- عوض، عباس محمود (1999): **علم النفس الإحصائي**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

129- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1974): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، منشورات دار النهضة، بيروت.

130- الغريب، رمزية (1988)، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة .

131- فتح الله، مندور عبد السلام .(2010): نموذج أبعاد التعلم لـ«مارزانو» تعليم الطلاب عادات العقل المنتجة، **مجلة عالم المعرفة** http: //www.almarefh.net

132- الفيل، حلمي محمد (2008): **فعالية بعض استراتيجيات ماوراء المعرفة في تنمية الذكاء الوجداني لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية**، رسالة ماجستير منشورة، www.gulfkids.com

133- قاسم، سعاد حرب (2011): **أثر الذكاء الاستراتيجي على عملية اتخاذ القرار**، دراسة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة

134- القاضي، عدنان محمد عبدة (2012): "الذكاء الوجداني وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى طلبة كلية التربية / جامعة تعز"، مركز تطوير التفوق، **المجلة العربية لتطوير التفوق**، العدد (4) . ص 27 – ص 80.

135- قطامي، (1993): يوسف "الدافعية للتعلم الصفي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة عمان"، **مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)**، المجلد 12، العدد 20، عمان، ص 232– ص 268.

136- قطامي، يوسف، نايفة قطامي (2000): **سيكولوجية التعلم الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

137- قطامي، يوسف، نايفة قطامي (2001): **سيكولوجية التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

138- قطامي، يوسف وعبد الرحمن عدس (2002). **علم النفس العام**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

139- قطامي، نايفة (2004): **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

140- القوصي، عبد العزيز وآخرون (1956): **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

141- الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (2005): موسوعة مصطلحات ذوي الاحتياجات الخاصة النفسية والتربوية والطبية والاجتماعية، **كتاب الكتروني متاح من** **www.kotobarabia.com**

142- كالفين هول وجاردنر ليندزي، 1978، **نظريات الشخصية**، ط2، دار الشايع للنشر . القاهرة .الكويت، أمستردام .

143- كفافي، علاء الدين. (2000): **كيف ولماذا نعلم أبنائنا التفكير الناقد** "بحث مشارك في المؤتمر العلمي الثاني عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، " مناهج التعليم وتنمية التفكير، المنعقد في دار الضيافة بجامعة عين شمس في الفترة من 25-26 يولي و2000

144- كوستا، ارثر وبينا كاليك (2003): **استكشاف وتقصي عادات العقل**، ترجمة حاتم عبد الغني، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، الظهران، المملكة العربية السعودية

145- كولينز، جون ونانسي اوبراين (2008): **قاموس دار العلم - غرينوود للمصطلحات التربوية**، ترجمة حسان كسروان، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان

146- الكيال، محمد أحمد ؛ عاشور، أحمد حسن محمد (2007): "تباين ادوار معلم التربية الخاصة (بمصر والسعودية) بتباين مستوى الذكاء الوجداني ومكوناته وتحمل الغموض ومستوى الضغوط النفسية (دراسة عبر ثقافية)"، **مجلة كلية التربية - جامعة بنها**، المجلد (17) العدد (70)، إبريل ص ص232- 275.

147- مجمع اللغة العربية (1980): **المعجم الموجز**، دار التحرير للطباعة والنشر، القاهرة.

148- مجيد، سوسن شاكر (2008): **تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد**، ط 1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

149- محمد، عادل عبدالله (2000): **العلاج المعرفي السلوكي: أسس وتطبيقات**. ط1، دار الرشاد، القاهرة.

150- محمود، عبد الحي علي ومصطفى حسيب .(2004): "الذكاء الوجداني وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية للشخصية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (14)، العدد (43)، ص ص (55-96).

151- مرعي، توفيق ومحمد بكر نوفل (2007): "مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)"، **مجلة المنارة**، المجلد 13، العدد 4، ص ص 289- 341.

152- مرعي، توفيق احمد ومحمد بكر نوفل (2008): "الصورة الأردنية الأولية لمقياس كاليفورنيا للدافعية العقلية (دراسة ميدانية على طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية الأونروا في الأردن)"، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 24، العدد الثاني، 2008 ص ص 257 – 294.

153- المساعيد، أصلان صبح (2009): "الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الانجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات"، **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد6، العدد2، 2009، ص 111- ص 137.

154- المصدر، عبد العظيم سليمان (2008): "الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة"، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**المجلد السادس عشر، العدد الأول، ص 587 - ص 632 يناير 2008.

155- مصطفى، إبراهيم (2009): **"الانفعالات النفسية عند الأنبياء في القرآن الكريم"** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، كلية أصول الدين .

156- المطيري، معصومة سهيل .(2005): **الصحة النفسية مفهومها واضطراباتها.** مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

157- **المعجم العربي الأساسي** (1989) إصدار المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – طبعة لاروس، إجماع مجامع اللغة العربية المختلفة. تأليف وإعداد جماعة من كبار اللغويين العرب بتكليف من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

158- معجم المعاني (2012) http: //www.almaany.com/

159- معمرية، بشير.(2005): "الذكاء الوجداني مفهوم جديد في علم النفس"، **مجلة علم التربية**، عدد 16، ص53/ الجديدة المغرب.

160- المغازي، إبراهيم (2003): **الذكاء الاجتماعي والوجداني والقرن الحادي والعشرين**، بحوث ومقالات منشورة، مكتبة الإيمان، المنصورة.

161- مغربي، عمر بن عبدالله .(2008): **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة**، دراسة ماجستير (غير منشورة)، وزارة التعليم العالي السعودية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

162- المغيصيب، عبد العزيز عبد القادر.(2011) تعليم التفكير الناقد: قراءة في تجربة تربوية معاصرة . قسم العلوم النفسية – كلية التربية، جامعة قطر

http: //www.alrassedu.gov.sa/

163- ملحم، سامي محمد (2009): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

164- منسي، عبد الحليم محمود وآخرون (2001): **المدخل إلى علم النفس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية . القاهرة.

165- المولد، هاجر عيد فضل الله (2007): "**تنظيم وحدة الوراثة في مقررات علم الأحياء على ضوء المدخل المنظومي وأثرها على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي بمدينة مكة المكرمة** (رسالة ماجستير غير منشورة) قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.

166- موراى، ادوارد ج. (1988): **الدافعية والانفعال**، ترجمة أحمد عبد العزيز سلامة، ومراجعة عثمان النجاتى، ط 1، القاهرة، دار الشروق.

167- الناشيء، وجدان عبد الامير (2005)، **الذكاء الانفعالي وعلاقته بفاعلية الذات لدى المدرسين**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، الجامعة المستنصرية - كلية الآداب، بغداد.

168- النبهان، موسى (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

169- نشواتي، عبد المجيد (2003): **علم النفس التربوي**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

170- نوفل، محمد بكر (2004): **اثر برنامج تعليمي تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى عينة من طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى**، أطروحة دكتوراه (غير منشورة)، قسم علم النفس، جامعة عمان للدراسات العليا، الأردن.

171- نوفل، محمد بكر (2009): **الإبداع الجاد مفاهيم وتطبيقات**، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

172- نوفل، محمد بكر، ومحمد قاسم سعيفان (2011): **دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

173- نوفل، محمد بكر (2011): " الفروق في دافعية التعلم المستندة إلى نظرية تقرير الذات لدى عينة من طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية"، **مجلة جامعة النجاح للبحوث**، المجلد25، العدد 2، ص3 - ص 34.

174- وينتر، آرثر، وروث ونتر (1996): **بناء القدرات الدماغية: أحدث الطرق المبتكرة لحماية وتحديد القدرات الكامنة في الدماغ**، ترجمة كمال ومروان قطماوي، ط1، دار الحوار للنشر والتوزيع، اللاذقية، سوريا.

ثانيا: المصادر الأجنبية

1- *APA*.(2012): **Dictionary of Psychology**, The American Psychological Association, www.apa.org/

2- Abi samra, N.(2000): **The relationship between emotional intelligence and academic achievement in eleventh grade, Research in Education, Auburn University at Montgomery** Available at: http: //www.nadasisland.com/research-intell2.html

3- Abraham. R (1999): Emotional Intelligence in organizations, A conceptualization, Genetic Social and general psychology Monographs. **Journal of Psychology**,125 (2), pp . 209-224

4- Adams, J. (2003): **Whole Brain Thinking-why bother the whole Brain in Action**: Retrieve from: www.nzpf.ac.nz/resources/magazine/

5- Allen, M. J.& Yen, W.M.(1979): **Introduction to Measurement Theory**, California: Brooks/Cole Publishing Company

6- American Philosophical Association.(1990): **Critical Thinking, The Delphi Report: Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy**. San Francisco, CA: California Academic Press

7- Anastasi, A. (1988), **psychology Testing**,6 th Ed. Macmillan, New York.

8- Atkinson, John and Birch, David (1978): **Introduction to motivation**, 2nd ed, D. Van Nostr and company, Litton Educational publishing. INC.

9- Bar- On, R. (1997). **The Emotional Quotient Inventory (EQ-i), Technical Manual**, Toronto: Multi- Health System Inc.

10- Baron.R.A.(1998): **Psychology**.(4Edition), Allyn & Bacon, Boston

11- Bar-On & James D.A. Parker (2000), **Emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace**. San Francisco: Jossey- Bass

12- Ben-Zur, Hasida & Moshe, Zeidner (1988): "Sex differences in anxiety, curiosity, and anger: A cross-cultural study", **Journal of Social ISSUES**, Vol.19, PP 335 – 347.

13- Beyer, B.K. (1985). Critical thinking: What is it? **Journal of social Education**, Vol. 49. No. 4. PP. 270-276

14- Bleakley, A.(1998): **Learning as an aesthetic practice: Motivation through beauty in higher education.** In S. Brown, S.Armstrong, & G. Thompson (Eds.), Motivating students. Kogan Page, London

15- Brown, S., Armstrong, S. and Thompson, G. (1998): **Motivating Students**, London: Kogan Page in association with the Staff and Educational Development Association.

16- Bruning, R., Schraw, G., Ronning, R. (1995). **Cognitive Psychology and Instruction.** (2nd ed.), Upper Saddle River, N.J. Prentice Hall

17- Caruso, D, & Salovey, P, (2004): "**The Emotionally Intelligent Manager** ", San Francisco, Jossey- Bass A Wiley Imprint, st. Edition.

18- Cherniss, C.(2000).Emotional intelligence: **What it is and What it matters.Paper presented at the annual meeting of the society for industrial and organizational** psychology. NewOrleans, LA.Cherniss @rci.rutgers. edu. http: // www. eiconsortium. org/reports /what _is_ emotional_intelligence.html

19- Cohen, K (1983). Using Motivation Theory As Framework For Teacher Education, **Journal Of Teacher Education**, Vol.3, PP.10-13.

20- Cokluk-Bokeoglu. O, (2008): Testing Factor Structure of California Measure of Mental Motivation Scale in Turkish Primary School Students and Examining Its Relation to Academic Achievement, Ankara University, **Journal of Faculty of Educational Sciences** . www.insightassessment.com/CT/node_914

21- Colucciello, M. L. (1997). Critical thinking skills and dispositions of baccalaureate nursing students - A conceptual model for evaluation. **Journal of Professional Nursing**,13 (4), 236 -245.

22- Corsini, R. J. (1999): **The Dictionary of Psychology**. Philadelphia: Brunner / Mazel.

23- Costa, A and Kallick, B (2000-A) **Habits of Mind: A Developmental Series**. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development: ASCD

24- Costa. A. L. & Kallick, B. (2000 B): **Describing 16 Habits of Mind..** www.habits-of-mind.net

25- Cousin, G.(2008): **An Introduction to Contemporary Methods and Approaches: Researching Learning In Higher Education Routledge**, Taylor & Francis Group, New York and London

26- Cronbach, Lee J. (1960). **Essentials of Psychological Testing**. New York, Harper & Row pub.

27- Crowl, T. K., Kaminsky, S., & Podell, D. M. (1997): **Educational psychology: Windows on teaching. Madison**, WI: Brown and Benchmark Publishers . p.170-172

28- Dalton B. W.(2010): **Noncognitive Skills in the Classroom: New Perspectives on Educational Resear** ."Chap2, Motivation": NC. Triangle Park, RTI Press Book series

29- Deci, E. (1998): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation**. Journal of personality and Social Psychology**,45 ,1 , pp. 105 – 115

30- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.), (2002). **Handbook of self-determination research. Rochester**, New York: University of Rochester Press

31- Dewey, J. (1933). How we think: **A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process**. Boston: D. C. Heath and Company

32- Dopois, P.. (1962): Art on the computation Validation **Journal of psychoimetrika** . Vo (7) No 40

33- Dulewicz, V., and Higgs, M. (1998). Emotional intelligence: Can it be measured reliably and Validly using competency data? **Journal of Competency**, Autumn., vol. 11 no.3.6(1). pp. 28-37

34- Dweck, C. S.(1986): **Motivational processes affecting learning. American Psychologist**, Vol. 41, No.10.pp. 1040 –1048. http://www.getcited.org/pub/103371345

35- Ebel, R.L. (1972). **Essentials of Educational Measurements**, New Jersey. Prentice Hall

36- Eccles, J.& Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. **Journal of Annual Review of Psychology**, Vol. 53,109

37- Elder, L. (1997). Critical thinking: The key to emotional intelligence. **Journal of Developmental Education**, Vol. 21, No(1) pp 40-41.

38- Ennis, R. H. (1986). **A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities**. In J. B. Baron & R. S. Sternberg (Eds.). Teaching thinking skills: Theory and practice (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman.

39- Ernst, J& Monroe, M.(2004): The Effects of Environment-Based Education on Student's Critical Thinking Skills and Disposition toward Critical Thinking, **Customer Services for Taylor & Francis Group Journals**, Philadelphia, PA. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search

40- Erwin P.(2001): **Attitudes and Persuasion stress management: Getting stronger, handling the load**, Hove: UK Psychology Press

41- Facione, P, A (1990): **Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary "The Delphi Report**, " The California Academic Press[Online]. Available at: http: //www.insightassessment.com/dex.html

42- Facione, P, A, Sánchez, Giancarlo, CA, Facione, NC & Gainen, J., (1995): The disposition toward critical thinking. **Journal of General Education**. Volume 44, Number(1). 1-25.

43- Facione, PA, Facione, NC, Giancarlo, CA, (1997). **The motivation to think in working and learning,** Jones, E (Ed.) Preparing Competent College Graduates: Setting New and Higher Expectations for Student Learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers Available at: http: //www.insightassessment.com/pdf_files

44- Facione, P, A.(1998): **The Complete American Philosophical Association Delphi Research Report,** The California Academic Press, is available as ERIC Doc. www.ncbi.nlm.nih.gov.

45- ***Facione, P, A. Noreen, C. Carol A. Giancarlo (2000):*** *The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill,* ***Santa Clara University.*** CA, Millbrae, California Academic Press, ***informal Logic*** Vol. 20, No.1, pp.61-84

46- Facione, Peter A (2006): **Critical Thinking: What It is and Why it Counts**. Retrieved, April,18 ,2012 , from: http: //www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2006.pdf

47- Fatt, J. & Howe, I. (2003). "Emotional intelligence of foreign and local university students in Singapore: Implications for Managers". **Journal of Business & Psychology**.

48- Fowler, G .(2005) . **Bioethics: Putting Scientific Inquiry and Critical Thinking to work in the Classroom**. Available at: www.genforum.org

49- Gage, N.L, and Berliner, D.C.(1979): **Educational Psychology**,2 nd ed. Chicago: Rand McNally

50- Gardner, H.(1991): **The unschooled mind: How children think and how schools should teach**. New York: Basic Books.

51- Giancarlo, C. A.& Facione, P. A. (2001): A Look across Four Years at the Disposition toward Critical Thinking Among Undergraduate Students: **Journal of General Education**, v.50 no.1, pp29-55.

52- Giancarlo, C. A., Blohm, S. W., & Urdan, T. (2004): Assessing Secondary Students' Disposition toward Critical Thinking: Development of the California Measure of Mental Motivation. **academic journal Educational and Psychological Measurement**, ***Santa Clara University***,64 , pp. 347-364.

53- Goleman, D. (1995): **Emotional Intelligence**, New York: Bantam Books

54- Goleman, D. (1996): **Emotional Intelligence**: Why it can matter more than IQ. London: Bloomsbury

55- Golman, D.(1998).**Working with Emotional Intelligence**. New York. **Bantam**

56- Goleman, D. (2001). **"Emotional intelligence: Issues in paradigm building"**. www. eiconsortium.org.

57- Govern, J. (2004): **Motivation: Theory, Research and Applications, Thomson**, Wadsworth, Australia

58- Gracia, T.& Pintrich, P.R. (1992): **Critical Thinking and its Relationship to Motivation, Learning Strategies, and Class Experience**. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.

59- Gross, R. (1996): **Psychology-The Science of Mind and Behavior** (3rd ed.). London: Hodder & Stoughton, UK

60- Guenther, R. K. (1998). **Human Cognition**. New Jersey: Prentice-Hall, Inc

61- Hewstone, M.(1989): **Causal Altribution From Cognitives Process To Collectives Beliefs** .Oxford: Basil Blackwell Inc

62- Higgs M. & Aitken P. (2003): An exploration of the relationship between emotional intelligence and leadership potential, **Journal of Managerial Psychology**, Vol (18), No (8), pp. (814- 823).

63- Horner, M. S. (1972): femininity and Ander Standing of Achievement related Conflicts in Women, **Journal of Social Issues**,82 ,157 -175.

64- Hudgins, B., and Edelman, S. "Teaching Critical Thinking Skills to Fourth and Fifth Graders Through Teacher-Led Small-Group Discussions." **Journal of Educational Research** 79/6 (1986): 333-342.

65- Insight Assessment, (2011), CA, Millbrae, California Academic Press **http: //www.insightassessment.com**

66- Insight Assessment, (2011-B): Cronbach's Alfa Information on CM3 Scales and Sub-scales, CA, Millbrae, California Academic Press. **http: //www.insightassessment.com/Products/Critical-Thinking.**

67- James, P et al.(2005), "Academic achevement and emotional intelligence", **Journal of the first year experince**, Vol 17, No 1, pp 67–78

68- Jeffrey H. Goldstein.(1980): **Social Psychology**, A Subsidiary of Harcourt Brace Jovanovich, Publishes. Academeic Press. New York.

69- Kashdan, T. B. (2004): "Trait and State Curiosity in the Genesis of Intimacy: Differentiation (From Related Constructs ." **Journal of Social and Clinical Psychology** Vol 23, No(6) P.792

70- Kassin, Saul (2001), **Psychology**, printed in the library of Congress catalog, Boston.

71- Katz, L. G. (1993). **Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices**. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. www.eric.ed.gov

72- ***Keith J. Holyoak & Ropert G. Morrison .(2005): The Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning*** ch13 **Motivated Thinking.** New York, ***Cambridge University Press.***

73- Khan, B.(1997): **Web-Based Instruction.: Educational Technology Publications**, New Jersey, Englewood-Cliffs

74- Klausmeier, H.(1985): **Educational Psychology**, fifth edition, New York, Harper & Row Publishers

75- Kleinginna, P. R., Kleinginna, A. M. (1981): A categorized list of motivation de_nitions, with a suggestion for a consensual definition. Motivation and Emotion, **Journal of psychology** Vol5, No (3): pp. 263- 291.

76- Kurland's.D.(2011): **How the Language Really Works The Fundamentals of Critical Reading and Effective Writing**. http: //www.criticalreading.com/critical_thinking.htm

77- Lepper, M. (2005): Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self- rated motivation and memory performance. Scandinavian. **Journal of psychology**, Vol 46, No4, pp. 323 – 330

78- Lindley, L, D.(2001): **personality, other dispositional variables, and human adaptability**. Ph.D. Thesis, University of lowa State. Available: www.lib.umi.com

79- Liu, Z.(2007): **A a primary exploration for virtual human 's mental variables, Faculty of Information Science and Technology**, Ningbo University, Ningbo 315211, China. www.academypublisher.com

80- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1993). **The intelligence of emotional intelligence. Intelligence**,17 ,433 -442, Articles Published by Elsevier Inc. http: //www.sciencedirect.com/science

81- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D.(1997-a).**Models of Emotional Intelligence.** In R. Sternberg (ed.). Handbook of Intelligence, Cambridge, UK: Cambridge University Press. (pp.396– 420)

82- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997-B). **What is emotional intelligence**? In P.Salovey & D. Sluyter (eds.): Emotional development and emotional intelligence: educational applications (pp. 3-31). New York: Basic Books

83- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000): **Model of Emotional Intelligence**, Handbook of Emotional Intelligence. Jossey – Bass San Francisco

84- McGuinness, C. (2005).Teaching thinking: Theory and practice.British **Journal of Educational Psychology**, Monograph Series II,3 , pp. 107-127.

85- McInerney D, M & Etten, Sh, V.(2001): **Research on sociocultural influences on motivation and learning** vol 1, chap3, .publisher. IAP.West Putnam .USA pp.37- 46

86- McPeck JE. (1990) **Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialect.** New York: Routledge

87- Mentkowski, M.(1998): **Higher Education Assessment and Notational Goals for Education: Issues, Assumptions, and Princiles in How student learn, Reforming, Schools Through Learner Centered Edocation,** Available at: http: //psycnet.apa.org/books/10258/010 .

88- Mentzer, N, J.(2008): **Academic performance as a predictor of student growth in achievement and mental motivation during an engineering design challenge in engineering and technology education,** Doctor of philosophy in Education. Utah State University.

89- Newlly, D, J (1992). **Fundamentals of Assessment.** (2nd Ed.), Macmilan Company, India.

90- Norris, S. P. (1985) "**Synthesis of Research on Critical Thinking.**" Educational Leadership . 42/8. 40-45. Available at: www.eric.ed.gov

91- Nunnally, J. C. (1978): **Psychometric Theory**. New York. Mcgraw-Hill.

92- Orr, J. B., & Klein, M. F. (1991). Instruction in critical thinking as a form of character education. **Journal of Curriculum and Supervision,** Vol.6, No(2), pp.130-144.

93- Oskamp, S.and Schultz, P.(2005): **Attitudes And Opinions**, Third edution, New York: Routledge.

94- Paul, Richard. (1995).**Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**. 4th ed, Santa Rosa, CA, Foundation for Critical Thinking.

95- Petrides, K., Fredrickson, N., & Furnham, A. (2004). **The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Personality & Individual Differences,** Vol.36, No(2), www.psychometriclab.com

96- Quate, S & McDermott, J.(2009): **Six Steps to Motivating and Engaging Disengaged Students Across Content Areas, "Dedicated to Teachers"**, Portsmouth, NH, Greenwood Publishing Group, Inc.

97- Quimby, N. & Sternberg, R. (1985) . On testing and teaching intelligence: A conversation with Robert Sternberg, **Educational leadership, Alexandria**, VA, ASCD Vol. (43), No.(2).

98- Ransdell, S.(2009): **Online activity, motivation, and reasoning among adult learners,** journal homepage: ww.elsevier.com/locate

99- Rogers, A.(1996): **Teaching adults,** Second edition, Buckingham, open university press

100- Rotter, J. (1966), 'Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement', **journal of Psychological Monographs,** Vol.80, No.609. www.apa.org

101- Ryan, R.(2009): **Wellbeing in Developing Countries (WeD) Centre for Development Studies University of Bath** BA2 7AY, UK www.welldev.org.uk

102- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being**. American Psychologist,55 , pp 68 – 78 http: //www.selfdeterminationtheory.org/browse-publication

103- Ryan, R.(2009): **Wellbeing in Developing Countries (WeD) Centre for Development Studies University of Bath,** BA2 7AY, UK 2009: www.welldev.org.uk

104- Ryan, R., and Deci, E. (2006). **Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. Contemporary Educational psychology,**31 ,1 . http: //psycnet.apa.org

105- Saad, K, (2011): **Emotionally Smart Makes You More Motivated: Associations Between Emotional Intelligence, Motivation, and Work Outcomes in Police Source Handlers**. Thesis For the PhD degree in Psychology, Ottawa

106- Salovey, P., Woolery, A., & Mayer, J.D. (2001). **Emotional intelligence: Conceptualization and measurement**. In G. Fletcher & M. Clark (Ed.), The Blackwell handbook of social psychology. London: Blackwell Publisher .(PP.279- 307)

107- Scholl, R. (2002): **Affective Motivation and Emotional Intelligence.** Rhode: University of Rhode http: //www.uri.edu/research/lrc/scholl/ webnotes/Motivation.htm

108- Sears, A., & Parsons, J. (1991).**Towards critical thinking as an ethic. Theory and Research in Social Education,**19 (1),45 -68. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal

109- Singh, D, (2006) " **Emotional Intelligence At Work** ",3 rd Edition New Delhi, Response Books

110- Sobral D, T.(2004) **What kind of motivation drives medical students**

learning quests? Medical Education. Faculty of Medicine, University of Brasilia, Brazil. dtsobral@unb.br 2004;38: 950–957. http: //www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15327676

111- Soliman, A., M. (1989): Sex differences in the Styles of Thinking of College Students in Kuwait. '**Journal of Creative Behavior**, Vol.22, No,1 : pp 38-45

112- Spaulding, C.(1992): **Motivation in the classroom**, New York, McGraw-Hill

113- Stedman, N, L, P.(2007): Identification of Relationships between Emotional Intelligence Skill & Critical Thinking Disposition in Undergraduate Leadership Students. **Journal of Leadership Education**, Vol. 6, Issue 1, pp190 - 208

114- Stokes, S. (2002): Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. **Electronic journal for the integration of technology in education**. Idaho State University. Available online: jite.isu.edu/Vol.1, No1/Stokes.html

115- Szewczak, E, J.(2009): **Selected Readings On The Human Side Of Information Technology,** Information Science Reference. Hershey .New York. Idea Group Inc (IGI)p.144

116- Tishman, S.(2000).**Why teach habits of mind in Costa, A. and kellick, B.(Editors)**.Discovery and Exoloring habit of mind .Alexandria, Virginia: ASCD

117- Tishman, Sh. Anderade, A.(2005): **Thinking Dispositions: A review of current theories, practices, and issues**, May 25,2012 from **http**: //learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/dispositions.htm

118- Trahan, M P.(2008): **A** *Structural Equation Modeling Approach* **to** *Factors* **that** *Contribute* **to the** *Impact MyMathLab Has* **on** *Commitment* **and Integration of Technology**. Doctor of Philosophy (Ph.D.). Louisiana State University .

119- USAFA (1995): **Phase 1: Final Report of the USAFA Educational Outcomes Assessment Working Group**. Colorado Springs, CO: United States Air Force Academy .

120- Walker, D, (2003): "**Enhancing Problem Solving Diposition, Motivation and Skills through Cognitive Apprenticeship**", A Faculty Degree of Doctor of Education, North Carolina State University.

121- Watson GB, Glaser EM.(1994): **Test Manual: The Watson Glaser Critical Thinking Appraisal**. San Antonio, TX: Psychological Corp.

122- **Webster's New World Dictionary of the American Language.** (1976). (2nd ed), New York, NY: Grand – Central Publishing Co.p.511

123- Weinberger, J & McClelland, D.C, (1990): **cognitive versus Traditional Motivational Models: Irreconcilable or complementary,** Handbook of motivation and Cognaition. (vol.2).New York, The Guilford Press.

124- Weisinger, H. (2004). Emotional Intelligent Broker Can Close Deal. **Broker Magazine**,6 (4),70 -72.

125- Wong, Shu-yeng; Lii, Sheng-ying.(1982): **Hemisphere specialization and its relation to subject's gender, " Creativity and sex – role typing"**, Journal Article, Acta Psychologica Taiwanica, Vol 24(2). Available at © American Psychological Association. http: //psycnet.apa.org/psycinfo/

126- Woolfolk, A.(1995). **Educational Psychology,** (6th ed). Allmp . Baco, Boston.

الملاحق

تحتوي هذه الملاحق على :

- مجتمع البحث حسب الكلية والجنس.
- أسماء السادة الخبراء في التربية وعلم النفس.
- الصيغة النهائية لمقياس الدافعية العقلية.
- استبانه آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الذكاء الانفعالي.
- الصيغة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي.

[الملحق 1]

مجتمع البحث حسب الكليات والجنس

ت	الكلية		عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
1	الطب الأولي		419	524	943
2	طب نينوى		247	220	467
3	طب الأسنان		242	302	544
4	الطب البيطري		185	96	281
5	الصيدلة		173	351	524
6	الهندسة		1099	909	2008
7	هندسة الإلكترونيات		353	397	750
8	العلوم		592	586	1178
9	علوم الحاسبات والرياضيات		786	627	1413
10	العلوم السياسية		180	56	236
11	الزراعة		911	542	1453
12	الإدارة والاقتصاد		2342	751	3093
13	القانون		921	225	1146
14	التربية	الأقسام العلمية	1758	1107	6407
		الأقسام الإنسانية	1565	1977	
15	التربية الأساسية		1965	827	2792
16	الآداب		979	577	1556
17	التربية الرياضية		719	93	812
18	التمريض		226	502	728
19	الفنون		259	179	438
20	الآثار		29	25	54
21	علوم البيئة		152	55	207
22	العلوم الإسلامية		246	162	408
23	التربية للبنات		——	1307	1307
	المجموع		**16348**	**12397**	**28745**

[الملحق 2]

أسماء السادة الخبراء في التربية وعلم النفس

ت	اسم الخبير	اللقب العلمي	التخصص	مكان العمل
1	د. أسامة حامد محمد	أستاذ	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل
2	د. ثابت محمد خضير	أستاذ	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
3	د. خالد جمال الدليمي	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية تربية ابن رشد/ جامعة بغداد
4	د. ياسين حميد عيال	أستاذ مساعد	القياس والتقويم	كلية تربية ابن رشد/ جامعة بغداد
5	د. يوسف حنا إبراهيم	أستاذ مساعد	علم نفس النمو	كلية التربية الحمدانية / جامعة الموصل
6	د. أحمد محمد نوري	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
7	د. سمير يونس محمود	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل
8	د. خالد خير الدين ياسين	أستاذ مساعد	علم نفس الشخصية	كلية التربية / جامعة الموصل
9	د. صبيحة ياسر مكطوف	أستاذ مساعد	علم نفس النمو	كلية التربية / جامعة الموصل
10	د. ندى فتاح العباجي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل
11	د. خشمان حسن علي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية/ جامعة الموصل
12	د. ذكرى يوسف جميل	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
13	د. ياسر محفوظ حامد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل
14	د. فضيلة عرفات محمد	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	كلية التربية / جامعة الموصل

[الملحق 3]

الصيغة النهائية لمقياس الدافعية العقلية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

عزيزي الطالب .... عزيزتي الطالبة ....تحية طيبة وبعد ..

يتضمن المقياس المرفق استطلاع للرأي مكون من 72 فقرة يرجى قراءة التعليمات أدناه قبيل الإجابة على فقرات المقياس . يرجى قراءة كل عبارة بشكل جيد قبل الإجابة ثم قدر مدى موافقتك على كل عبارة بوضع إشارة (✓) في الحقل الذي يظهر مدى موافقتك تجاه العبارة ويعبر عن مشاعرك الحقيقية علما أن هناك أربعة مستويات للاختيار تتدرج حسب التسلسل. موافق على الإطلاق، موافق إلى حد ما، غير موافق إلى حد ما ، غير موافق على الإطلاق، مثال:

رقم الفقرة	العبـــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
88	أرى أن طرق التدريس الحالية غير مشوقة.				

فإذا كنت موافقا على الفقرة بشكل تام ضع علامة (✓) تحت البديل الأول وإذا كنت تتفق بشكل ضعيف مع مضمون الفقرة ضع علامة (✓) تحت البديل الثاني وإذا كنت لا تتفق بشكل ضعيف مع مضمون الفقرة ضع علامة (✓) تحت

البديل الثالث أما إذا كنت لا تتفق تماما مع مضمون الفقرة فضع علامة (✓) تحت البديل الرابع. يرجى الحرص على الإجابة على العبارات جميعها علما أن نتائج هذا المقياس ستستعمل لإغراض البحث العلمي حصرا، يرجى ملء المعلومات في أدناه قبل شروعك بالإجابة .

الجنس : .... الكليـــة : ....

التخصص : ....

العمر : .... المرحلـــة : ....

رقم الفقرة	العبـــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
1	أتطلع لتعلم الأشياء التي تتطلب تحديا .				
2	قبل أن أبدا، فإنني أحاول توقع نتائج أفعالي .				
3	مشكلتي إنني أتوقف عن الانتباه بسرعة .				
4	أحب الألغاز .				
5	أستمتع في البحث في المشكلات .				
6	أكره التعامل مع أي شيء معقد .				
7	أهم ما أمتاز به هو رغبتي بأن أعرف الكثير عن الأشياء المختلفة.				
8	لدي مهارة في توقع النتائج .				
9	أستمتع عندما أحاول فهم المسائل المعقدة .				
10	أشعر بالخوف عندما أكون بحاجة لتعلم برنامج حاسبي جديد لإتمام مشروع ما .				
11	أجيد وضع الخطط المتعلقة بكيفية حل المشكلات الصعبة				
12	أنا سريع في تحديد المشكلات المحتملة .				

رقم الفقرة	العبــــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
13	أستغرق وقتا طويلا في حل بعض المشكلات.				
14	أتفوق في تحديد نماذج عامة للمشكلات .				
15	مهـــاراتي محــدودة في معالجــة الكلمــات بواسطة الحاسوب .				
16	كنــت في المدرســة اســبق معلمــي بخطــوة واحــدة علــى الأقــل عنــدما يعــرض حــلا لمشكلة ما.				
17	أريد أن أتعلم كــل شــيء بإمكــاني تعلمــه لأنه يمكن أن يكون مفيدا يوما ما.				
18	عنــد قيــامي بحــل مــشكلة، فــنني اســتطيع استبعاد الأشياء الأخرى من ذهني.				
19	أنــا ســريع في معرفــة كيفيــة انتظــام أجــزاء المشكلة مع بعضها البعض.				
20	يزعجني تعلم معلومات حاسوبية جديدة .				
21	عند الضرورة استطيع أن آتي بحل مبتكر.				
22	يسهل علي الإتيان ببدائل.				
23	أنــا فخــور لأنــني أســتطيع أن أتــي بحلــول إبداعية للمشكلات.				
24	أنا أذكى من معظم الناس.				
25	أستطيع أن أتوقع الحل قبل الانتهاء منه.				
26	أتفوق في العــصف الــذهني لتوليــد حلــول ممكنة للمشكلات				
27	بغض النظر عن الموضوع، أنا دائم الــشوق لمعرفة المزيد.				

رقم الفقرة	العبـــــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
28	لا أستطيع أن أكـون حياديـا تجـاه جميـع الأفكار إذا كانت فكرتي واحدة منها .				
29	أنا أعرف ما أفكر فيه، لذلك لا اخذ بعـين الاعتبار الحلول البديلة .				
30	أجد صعوبة في معرفة جوهر المشكلة .				
31	التفكير فيمـا يعتقـده الآخـرون يجعلـك لا تستطيع التفكير تفكيرا مستقلا.				
32	أستطيع أن أتعلم أكثر بكثير مما أعرفه الآن.				
33	أكمل عملي في الوقت المحدد .				
34	مضار الانترنت أكثر من فوائده .				
35	أنا معروف بـأني مـنظم عنـدما أنهمـك في مشكلة ما .				
36	أجد أن الانترنيت أداة مفيدة في البحث .				
37	من السهل علي تنظيم أفكاري .				
38	أستطيع أن أتكلم عن مـشكلاتي لـساعات وساعات دون حل أي منها.				
39	التفكير في وجهات نظر الآخـرين مـضيعة للوقت .				
40	أجد صعوبة في التعامل مع المشكلات الـتي لها أكثر من حل واحد.				
41	عندما أكون منهمكا في حل مشكلة، أتخيـل الحـل ليـساعدني كـي أكـون في المـسار الصحيح .				

رقم الفقرة	العبـــــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
42	أحب تعلم أشياء جديدة .				
43	لـيس مهمـا الاسـتمرار في محاولـة حـل مشكلات صعبة .				
44	أريـد أن أعـرف المزيـد عـن كيفيـة عمـل الحاسوب .				
45	أتي غالبا بحلول للمشكلات تتسم بالإبداع.				
46	أعاني من مشكلات التركيز في العمل .				
47	للآخرين الحق بإبداء أرائهـم لكـني لـست بحاجة لسماعهم .				
48	أنظر فقط إلى الحقائق التي تدعم معتقداتي، ولا أنظر إلى الحقائق التي تتعارض معها .				
49	عندما يطلب مني اتخاذ قـرار مهـم أحـصل أولا على المعلومات التي يمكـنني الحـصول عليها.				
50	أفضل أن أكتـشف وأتعلـم بنفـسي بـرامج حاسوب جديدة في وقت فراغي.				
51	الحصول على فكرة واضـحة عـن مـشكلة ما، هو أول شيء أفعله				
52	إذا خـيرت فـإنني اختـار نـشاط يتـسم بالتحدي عن نشاط أسهل .				
53	أواجه صعوبة في انجاز ما أعمل عليه .				
54	استطيع حل معظم الألغاز التي أواجهها .				
55	مـن الـسهل علـي أن أبقـى مركـزا عنـد مواجهة مشكلة ما .				

رقم الفقرة	العبـــــــــــــارة	موافق على الإطلاق	موافق إلى حد ما	غير موافق إلى حد ما	غير موافق على الإطلاق
56	أنا حقيقة أستمتع بمحاولة فهم كيف تعمل الأشياء .				
57	عندما يكون الأمر متعلقا بالأشياء إما صح أو خطأ لست بحاجة لأن أعطـي الموضـوع أهمية .				
58	يجب ألا أتعامل مع المـشكلات الـتي وجـد لها الآخرون حلا .				
59	أجــد مــن الـضروري أن أحـصل علـى التكنولوجيا الحالية والحديثة				
60	عند محاولتي حل مشكلة مـا، فـأنني أواجـه صعوبة في معرفة من أين أبدا.				
61	أحــاول أن أفهــم المـسألة قبــل محــاولتي الإجابة عنها .				
62	تعلم أشياء جديدة تجعل حياتي ممتعة.				
63	أحافظ على عملي منظما.				
64	قبــل الوصــول إلى نتيجــة، ســوف أجمــع معلومات كثيرة قدر الإمكان.				
65	أجد صعوبة في اتخاذ القرارات .				
66	أتابع أخبار التكنولوجيا .				
67	المشكلات السهلة أقل متعة من مـشكلات التحدي .				

[الملحق 4]

استبانة آراء الخبراء حول صلاحية فقرات مقياس الذكاء الانفعالي

جامعة الموصل/ كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

استبيان

حضرة الأستاذ الفاضل .... المحترم.

ينوي الباحثان إجراء البحث الموسوم (الدافعية العقلية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة الموصل) ولغرض تحقيق أهداف البحث تطلب توفير اختبار للذكاء الانفعالي، وقد اطلع الباحثان على الاختبارات ذات العلاقة والمتاحة باللغة العربية، ولعدة أسباب منها أن عدد من هذه الاختبارات مضى عليها وقتا طويلا مما جعل فقراتها لا تحاكي المتغيرات والتطورات على المجالات كافة، لذا ارتأى الباحثان إعداد اختبار يتناسب وعينة بحثهما معتمدين على نظرية (دانيال جولمان) الذي عرف الذكاء الانفعالي بأنه

"قدرة الفرد على فهم الانفعالات لديه وانفعالات الآخرين، ومعرفتها والتمييز بينها، والقدرة على ضبطها والتعامل معها بإيجابية، والقدرة على تحفيز الذات وعلى إدارة الانفعالات والعلاقات مع الآخرين بشكل فعال" (حسين، 2006، ص: 28)

ا.م.د.قيس محمد علي وليد سالم حموك

الفقرات المقترحة لمقياس الذكاء الانفعالي:

المكون الأول للذكاء الانفعالي: 1. الكفاءة الشخصية Personal competence

والتي تحدد طريقة تعاملنا مع أنفسنا ويقصد بها القدرة على إدراك النفس وعواطفها ومشاعرها وأفكارها. وتتضمن المهارات التالية:

أ- **الوعي بالذات:** ويتضمن معرفة واكتشاف الفرد لانفعالاته وقدرته على التعبير عنها ومعرفة أسبابها ومعانيها، وقدرته على تقدير ذاته بتحديد جوانب القوة والضعف فيها وتقديره الدقيق لانفعالاته وعواطفه، وقدرته على ربط مشاعره بما يفكر فيه، والثقة في ذاته وإمكاناتها.

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
الوعي الانفعالي	1	أستطيع تحديد الجانب الذي يقلقني في المشكلة التي أواجهها.			
	2	عندما أشعر بالضيق فإنني اعرف السبب.			
	3	لا أستطيع التعبير بوضوح عن مشاعري من (فرح، حزن).			
	4	أجد صعوبة في قول أشياء مثل (أنا احبك) حتى وأن كان شعوري حقيقيا.			
	5	لست سعيدا لأسباب لا افهمها.			
	6	يقول الآخرون إني أبالغ في ردودي على مشكلات صغيرة.			
الدقة في تقدير الذات	7	أعرف نقاط القوة والضعف في ذاتي .			
	8	تؤثر مشاعري على ما أفكر فيه			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
	9	استطيع اتخاذ قرارات سـليمة حتـى عندما أكون بحالة انفعالية			
	10	أشعر بسلوك عدائي مـن الآخـرين لأني أذكى منهم			
	11	أعبر عن انفعالاتي بـشكل متـوازن بعيد عن التوتر			
	12	لا أ جد صعوبة بتقديم الاعتذار إذا اخطأت .			
	13	أبتعد عن المواقف الـتي تـسبب لـي الإحراج			
الثقة بالذات	14	أثق بقدراتي على النجاح بأي عمل أقوم به			
	15	أقدم على انجاز المهام المطلوبة مهما كانت صعبة.			
	16	لدي القدرة على إتمام ما بدأت بـه رغم الانتقادات الموجهة لي.			
	17	لا أرضى عن عمـل حتـى يمتدحـه الآخرون			

ب- تنظيم الذات Self – Regulation: ويتضمن قدرة الفرد على ضبط انفعالاته والتحكم فيها، وقدرته على تغيير حالته المزاجية عندما تتغير الظروف، وقدرته على تنظيم انفعالاته وتوليد انفعالات وأفكار جديدة تساعده على التفكير الجيد، وقدرته على التكيف مع الأحداث الجارية، وعلى الاتزان والهدوء حتى في الظروف الصعبة، وقدرته على التجديد والتغيير والابتكار لمواجهة متطلبات الحياة، وعلى أن يكون جدير بثقة الآخرين.

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
التحكم أو الضبط الذاتي	18	لدي القدرة على التحكم في انفعالاتي في المواقف المختلفة			
	19	استطيع التعبير عن انفعالاتي بشكل متوازن بعيدا عن التوتر			
	20	أقوم بإعادة تقييم الموقف الذي أدى إلى غضبي			
	21	اعبر عن مشاعري علانية تجاه شخص ألتقيه لأول مرة.			
الجدارة أو الموثوقية	22	يأخذ الآخرون بالنصائح التي أقدمها .			
	23	يقول الناس عني إني موضع ثقتهم.			
	24	يصفني الآخرون باني جدير بثقتهم			
	25	لا استطيع الاحتفاظ بأسرار الآخرين.			
الضمير الحي	26	اشعر بالضيق عندما أسمع عن حالات السرقة			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
	27	أدافــع عــن حقــوق الآخــرين إذا تعرضوا للظلم			
	28	ابحث بالوقـائع قبـل اتخـاذ أحكـام ضد الآخرين			
القدرة على التكيف	29	لــدي القــدرة علــى التكيــف مــع الأحداث الجارية			
	30	أحاول البحث في النواحي الايجابية لزميــل مــزعج أكــون مــضطرا للتواجد معه.			
	31	استطيع المشاركة في رحلة سـفاري مع ناس لا اعرفهم			
	32	اشعر بالغضب من صديق لم يحضر إلى الموعد المحدد بيننا.			
التجديد - الابتكار	33	أواجه متطلبات الحياة بطـرق غـير مألوفة			
	34	أميـل إلى حـل مـشكلاتي اليوميـة بالطرق المألوفة.			
	35	اسـتطيع أن أجـد اكـتر مـن حـل للمشكلة المطروحة .			
	36	اشعر بالراحة تجاه تعـدد الأفكـار المطروحة من قبـل الآخـرين لحـل مشكلة معينة			

ج- **الدافعية:** وتتضمن دافعية الفرد للانجاز أو التحصيل والمثابرة وتحمل الضغوط والإحباط في سبيل انجاز الأعمال، والتفاؤل والتحدي والمخاطرة المحسوبة والعمل المتواصل دون ملل أو إجهاد، والتزامه بالوعود والتعهدات مع الآخرين، وتركيزه في عمله حتى في الظروف الضاغطة.

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
دافع الانجاز أو التحصيل	37	أسعى إلى التفوق في مجال اختصاصي .			
	38	بإمكاني إعادة المحاولة عدة مرات رغم الفشل في سبيل النجاح			
	39	أتقبل وجهات نظر الأصغر مني إذا كانت ذات فائدة في تطوير قدراتي.			
	40	الظروف الصعبة لا تشكل عائقا أمام سعيي باتجاه تحقيق أهدافي.			
الالتزام بالعهود والتعهدات	41	أحرص على تنفيذ التزاماتي مع الآخرين مهما كلفتني من جهد			
	42	من الصعب الإيفاء بالعهود التي قطعتها مع الآخرين			
	43	أكمل ما بدأته من عمل رغم صعوبته			
	44	أصل قبل الوقت المحدد عندما يكون لدي موعد مع شخص.			
المبادرة	45	أبادر بإلقاء التحية على الآخرين.			
	46	أكون سباقا لطرح حلول لمشكلات			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
	47	أتطوع لتنظيم فعاليات اجتماعية (تنظيم حفل أو رحلة).			
التفاؤل	48	أتوقع مستقبلا أفضل مما أنا فيه			
	49	اعتقد أني سأحقق انجازا هائلا في حياتي.			
	50	لا يحبطني الفشل			
	51	احلم بالنجاح واتخيل تحقيقه			

المكون الثاني للذكاء الانفعالي: الكفاءة الاجتماعية Social competence.

ويقصد بها القدرة على إدراك وفهم الآخرين وعواطفهم والاهتمام بهم واحترام وجهات نظرهم وإنشاء علاقات قريبة معهم . وتتضمن المهارات التالية:

أ- **التعاطف:** ويتضمن حساسية الفرد في اكتشاف ومعرفة وفهم انفعالات الآخرين الظاهرة والدفينة والتوحد ومساعدتهم والفاعلية في حل مشاكلهم ومتابعة أخبارهم، والحساسية تجاه متطلباتهم وتدعيم وتحفيز قدراتهم، ومدى وعيه بالقوانين المنظمة في المجتمع.

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
فهم الآخرين	52	إحساسي بمعاناة الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.			
	53	اشعر بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين في أحزانهم ومسراتهم.			
	54	استطيع التعرف على انفعالات الآخرين عندما يحاولون إخفاءها.			
تطوير	55	اعلم الأطفال بعض الخبرات الحياتية المفيدة.			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
الآخرين	56	أساند الجهود التي تهدف إلى تعليم الكبار القراءة والكتابة.			
	57	أتمنى أن يكون استعمال الانترنيت امر متاح للجميع			
تقديم المساعدة	58	اشعر بحالة من الرضا عن الذات عندما أقدم المساعدة			
	59	أساعد الآخرين في حل مشاكلهم.			
	60	أساعد الآخرين للتخفيف من اثر انفعالاتهم السلبية.			
الفاعلية بحل مشكلات الآخرين ومتابعة اخبارهم	61	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها .			
	62	لدي إحساس بالمسؤولية تجاه من يحتاج إلى المساعدة.			
	63	أتابع تحسن حالة احد الأشخاص من الذين قدمت لهم النصح والإرشاد.			
الوعي السياسي	64	أتابع بعناية التطورات السياسية الجارية في الوطن العربي			
	65	أفضل متابعة مباريات لكرة القدم أو مسلسل تلفزيوني على متابعة نشرات الأخبار .			
	66	لا باس من عدد من المخالفات القانونية البسيطة.			
	67	لا أرغب بأداء الشهادة أمام المحكمة إزاء جريمة شهدتها.			

ب- المهارات الاجتماعية: وتتضمن مهارة الفرد في تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، والاتصال والتعاون معهم والتأثير فيهم، والفاعلية في حل الخلافات أو النزاعات التي تنشب بينهم، والتعامل بحكمة معهم، وقدرته على أداء الأدوار القيادية بنجاح والكفاءة في إدارة المناقشات الاجتماعية والتوكيدية، والعمل بصورة فاعلة مع فريق عمل متميز وتتضمن المهارات الفرعية الآتية:

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
التأثير	68	تجد أفكاري قبولا من قبل المحيطين بي.			
	69	يقول عني الآخرون بأن لدي شخصية مؤثرة.			
	70	أستطيع الحصول على تأييد الآخرين لمقترحاتي			
	71	لا أستغل سلطتي للتأثير على الآخرين.			
الاتصال	72	استعمل مواقع التواصل الاجتماعي عبر الانترنيت			
	73	أشعر بالضيق عندما لا أتواصل مع أصدقائي بسبب العمل			
	74	اشعر بالسعادة لوجودي مع الجماعة.			
	75	احرص على الرد على الاتصالات والرسائل التي تردني جميعها.			
إدارة الصراع أو النزاع	76	عندما أساعد في حل خلاف أتمكن من التفريق بين التفسيرات الشخصية والحقائق.			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
	77	أفـضل عـدم التـدخل في خلافـات الآخرين.			
	78	أساعد في تقريب وجهات النظر بين المتخاصمين.			
القيادة	79	يقـول عـني الآخـرون بـأني اتحلـى بصفات القيادة			
	80	استطيع توجيه الآخرين نحو تحقيـق هدف.			
	81	اتحلـى بالـصبر والحكمـة الكافيـة لإدارة فريق.			
	82	يختـارني الآخـرون ممـثلا عـنهم للمطالبة بحقوقهم.			
تحفيز التغيير	83	انتقـد بـصورة علنيـة الحـالات السلوكية الخاطئة			
	84	أتـابع سـلوكيات الأطفـال الخاطئـة وأقدم لهم النصح			
	85	لا اهتم لـسلوك الآخـرين الخـاطئ طالما أن سوكي جيد			
	86	من الصعب تغيير سلوكيات البعض الـسلبية لأنهـا أصـبحت جـزء مـن شخصيتهم.			
بناء الروابط	87	أبادر بالتعـارف مـع الطلبـة الجـدد وأقدم لهم المساعدة.			
	88	من الأفضل أن يكون لي عدد قليل من الأصدقاء			

المهارة الفرعية	ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديلات المقترحة
	89	لا أحــب التعــرف علــى النــاس الغرباء.			
	90	لا أحــب توطيــد العلاقــات مــع الآخرين.			
التنسيق والتعاون	91	أحب التعاون مع الآخرين			
	92	توزيع العمل حسب قدرات الأفراد أمر مهم لنجاح العمل.			
	93	اتــرك مهمــة إعــداد وتنظــيم أي مناسبة اجتماعية للآخرين.			
قدرات أو إمكانات الفريق	94	ارفض أن أكلف بالقيام بمهــام أكثــر من بقية أعضاء الفريق			
	95	من الــصعب علي إقنــاع الآخــرين بالعمل بروح الفريق			
	96	أحب العمل مع فريق عمل متميز.			
	97	أشارك الآخرين بما اعرفه من خفايا الكومبيوتر.			

[الملحق 5]

الصيغة النهائية لمقياس الذكاء الانفعالي

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أخي الطالب .... أختي الطالبة ....

بين يديك مجموعة من الجمل والفقرات التي تعبر عن انطباعات وأفكار قد يحملها أي فرد يرجى قراءتها بشكل جيد واختيار البديل المناسب الذي يعبر عن تطابق مضمون الفقرة مع ما تحمله من أفكار ومشاعر بوضع علامة (✓) تحت البديل المناسب .

ملاحظة: لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لكون كل إجابة تعد صحيحة إذا عبرت فعلا عن رأيك بشكل صحيح، لا داع لذكر الاسم لأن الهدف من هذا الاستبيان هو لأغراض البحث العلمي فقط .

شاكرا تعاونك معنا..

الجنس : .... الكليـــــة : ....

التخصص : ....

العمر : .... المرحلـــة : ....

الباحثان

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
1	لا أستطيع تحديـد الجانـب الـذي يقلقـني في المشكلة التي أواجهها.					
2	عندما أشعر بالضيق فأنني اعرف السبب.					
3	ابحث بالوقائع قبل اتخاذ أحكام ضد الآخرين.					
4	لست سعيدا لأسباب لا افهمها.					
5	يقول الآخـرون إنـي أبـالغ في ردودي علـى مشكلات صغيرة.					
6	أعرف نقاط القوة والضعف في ذاتي .					
7	أساعد الآخرين في حل مشاكلهم.					
8	لا أ جد صعوبة بتقديم الاعتذار إذا أخطأت .					
9	أثق بقدراتي على النجاح بأي عمل أقوم به .					
10	أقدم على انجاز المهام المطلوبـة مهمـا كانـت صعبة.					
11	لدي القدرة علـى إتمـام مـا بـدأت بـه رغـم الانتقادات الموجهة لي .					
12	استطيع التعبير عن انفعالاتي بشكل متـوازن بعيدا عن التوتر					
13	أقـوم بإعـادة تقيـيم الموقـف الـذي أدى إلى غضبي					
14	يأخذ الآخرون بالنصائح التي أقدمها .					
15	اشعر أني جدير باحترام الآخرين .					
16	من الصعب الإيفاء بالعهود التي قطعتها مـع الآخرين .					
17	اشـعر بالـضيق عنـدما اسمـع عـن حـالات السرقة .					
18	أدافع عن حقوق الآخرين إذا تعرضوا للظلم .					

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
19	أجد صعوبة في قول أشياء مثل (أنا احبـك) حتى وأن كان شعوري حقيقيا.					
20	لا أستطيع التوافق مع الأحداث الجارية .					
21	من الأفضل أن يكـون لـي عـدد قليـل مـن الأصدقاء .					
22	اسـتطيع أن أجـد أكثـر مـن حـل للمـشكلة المطروحة .					
23	اشعر بالراحة تجاه تعـدد الأفكـار المطروحـة من قبل الآخرين لحل مشكلة معينة					
24	أسعى إلى التفوق في مجال اختصاصي .					
25	بإمكـاني إعـادة المحاولـة عـدة مـرات رغـم الفشل في سبيل النجاح					
26	أتقبل وجهات نظـر الأصـغر مـني إذا كانـت ذات فائدة في تطوير قدراتي.					
27	الظروف الصعبة لا تشكل عائقا أمام سـعيي باتجاه تحقيق أهدافي.					
28	أحرص على تنفيـذ التزامـاتي مـع الآخـرين مهما كلفتني من جهد .					
29	يصفني الآخرون باني جدير بثقتهم .					
30	أكمل ما بدأته من عمل رغم صعوبته .					
31	أصل في الوقـت المحـدد عنـدما يكـون لـدي موعد مع شخص.					
32	أبادر بإلقاء التحية على الآخرين.					
33	أكون سباقا لطرح حلول لمشكلات .					
34	أتطـوع لتنظـيم فعاليـات اجتماعيـة (تنظـيم حفل أو رحلة).					

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي احيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
35	أتوقع مستقبلا أفضل مما أنا فيه .					
36	اعتقد إني سأحقق انجازا هائلا في حياتي.					
37	لا يحبطني الفشل .					
38	احلم بالنجاح وأتخيل تحقيقه .					
39	إحساسي بمعاناة الآخرين يجعلني متعاطفا معهم .					
40	اشعر بالمشاركة الوجدانية مع الآخرين في أحزانهم ومسراتهم.					
41	استطيع التعرف على انفعالات الآخرين عندما يحاولون إخفاءها.					
42	أساند الجهود التي تهدف إلى تعليم القراءة والكتابة للكبار.					
43	أتمنى أن يكون استعمال الانترنيت أمر متاح للجميع					
44	اشعر بحالة من الرضا عن الذات عندما أقدم المساعدة					
45	أساعد الآخرين للتخفيف من أثر انفعالاتهم السلبية .					
46	أستمع إلى مشاكل الآخرين وأسعى إلى حلها .					
47	لدي إحساس بالمسؤولية تجاه من يحتاج إلى المساعدة.					
48	لا ارغب بأداء الشهادة أمام المحكمة إزاء جريمة شاهدتها.					
49	تجد أفكاري قبولا من قبل المحيطين بي .					
50	يقول عني الآخرون بأن لدي شخصية مؤثرة.					

ت	الفقرات	تنطبق علي تمامًا	تنطبق علي كثيرًا	تنطبق علي أحيانًا	تنطبق علي قليلًا	لا تنطبق علي إطلاقًا
51	اســتطيع الحـصول علــى تأييــد الآخــرين لمقترحاتي					
52	لا استغل سلطتي للتأثير على الآخرين.					
53	أتابع بعنايــة تطـورات الأحــداث الجاريــة في الوطن العربي					
54	أ شــعر بالــضيق عنــدما لا أتواصــل مــع أصدقائي بسبب العمل					
55	اشعر بالسعادة لوجودي مع الجماعة.					
56	احرص على الرد على الاتصالات والرسائل التي تردني جميعها.					
57	عنـدما أسـاعد في حـل خـلاف أتمكـن مـن التفريق بين التفسيرات الشخصية والحقائق.					
58	ليس لدي القدرة على التحكم في انفعــالاتي في المواقف المختلفة					
59	أســاعد في تقريــب وجهــات النظــر بــين المتخاصمين.					
60	يقول عني الآخرون باني أتحلى بصفات القيادة					
61	استطيع توجيه الآخرين نحو تحقيق هدف.					
62	أتحلى بالصبر والحكمة الكافية لإدارة فريق .					
63	يختــارني الآخــرون ممــثلا عــنهم للمطالبــة بحقوقهم.					
64	انتقد بصورة علنية الحالات السلوكية الخاطئة .					
65	أتابع سلوكيات الأطفال الخاطئة وأقـدم لهـم النصح .					
66	لا اعتني بسلوك الآخـرين الخاطئـة طالمـا أن سلوكي جيد .					

ت	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي كثيرا	تنطبق علي أحيانا	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي إطلاقا
67	من الصعب تغيير سلوكيات البعض السلبية لأنها أصبحت جزء من شخصيتهم.					
68	أبادر بالتعارف مع الطلبة الجدد وأقدم لهم المساعدة.					
69	أميل إلى حل مشكلاتي اليومية بالطرق المألوفة.					
70	لا أحب التعرف على الناس الغرباء.					
71	اعلم الأطفال عدد من الخبرات الحياتية المفيدة.					
72	أحب التعاون مع الآخرين .					
73	توزيع العمل حسب قدرات الأفراد أمرا مهما لنجاح العمل .					
74	اترك مهمة إعداد وتنظيم أي مناسبة اجتماعية للآخرين.					
75	ارفض أن أكلف بالقيام بمهام أكثر من بقية أعضاء الفريق					
76	أتابع تحسن حالة الأشخاص الذين قدمت لهم النصح والإرشاد.					
77	أحب العمل مع فريق عمل متميز.					
78	أشارك الآخرين بما أعرفه من خفايا الكومبيوتر.					



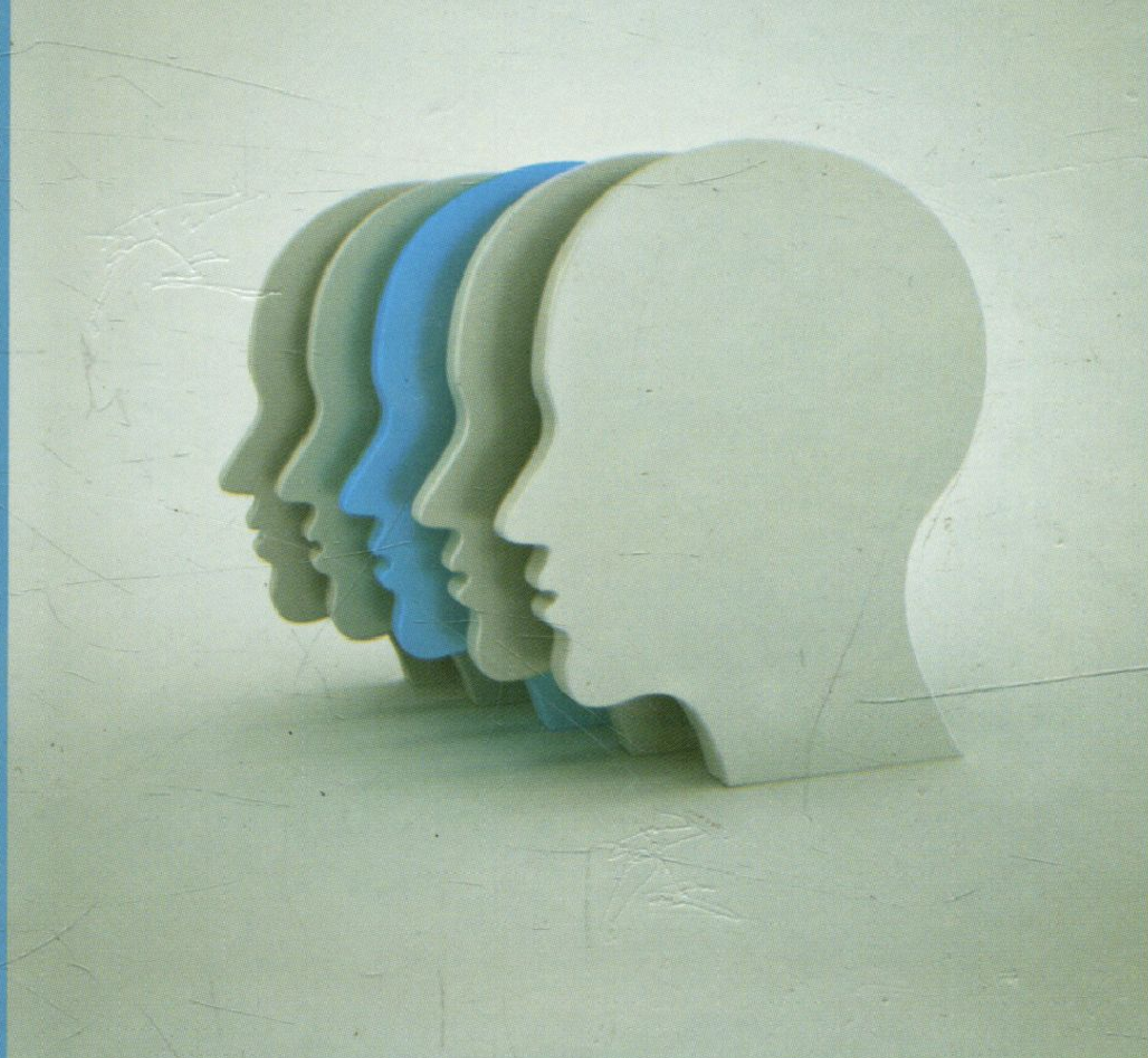
مركز ديبونو لتعليم التفكير

تفكيرنا... مستقبلنا



مركز ديبونو لتعليم التفكير

تفكيرنا... مستقبلنا



الدافعية العقلية

رؤية جديدة



ningcenter

_debono



مركز ديبونو لتعليم التفكير

هـاتف : 00962 6 533 7003
00962 6 533 7029
فاكس : 00962 6 533 7007
ص.ب : 831 الجبيهة 11941
المملكة الأردنية الهاشمية

E-mail:info@debono.edu.jo
www.debono.edu.jo


9789957900434